

Professionelle Benachteiligtenförderung: eine Bestandsaufnahme

Niemeyer, Beatrix

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Niemeyer, B. (2008). Professionelle Benachteiligtenförderung: eine Bestandsaufnahme. In A. S. Kampmeier, B. Niemeyer, R. Petersen, & M. Stannius (Hrsg.), *Das Miteinander fördern: Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung* (S. 11-47). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001693w011>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Professionelle Benachteiligtenförderung

eine Bestandsaufnahme

von: Niemeyer, Beatrix

DOI: 10.3278/6001693w011

Erscheinungsjahr: 2008
Seiten 11 - 47

Schlagerwörter: Ausbildung, Benachteiligtenförderung, Benachteiligung, Berufsbildung, Deutschland, Forschungsstand, Förderung, Jugendliche, Professionalisierung, Pädagogik, Soziales

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Niemeyer, B.: Professionelle Benachteiligtenförderung. eine Bestandsaufnahme. Bielefeld 2008. DOI: 10.3278/6001693w011

2 Professionelle Benachteiligtenförderung – eine Bestandsaufnahme

Beatrix Niemeyer

2.1 Problemaufriss

Unter dem Begriff Benachteiligtenförderung lassen sich alle Aktivitäten subsumieren, die auf die Eingliederung in Ausbildung und Erwerbsleben zielen und die an diejenigen Menschen gerichtet sind, denen diese Eingliederung aus individuellen oder sozialen Gründen in den etablierten Institutionen des Bildungssystems nicht selbständig gelingt. Die Debatten um dieses bildungspolitische Problemfeld sind überwiegend geprägt von der Zielvorstellung einer ‚Ausbildung für Alle‘ und den Schwierigkeiten, diese angesichts eines knappen Ausbildungsmarktes und multipler Problemlagen der heterogenen Zielgruppen zu realisieren. Sie konzentrieren sich dabei vielfach auf die Optimierung des Eingliederungsprozesses und zielen auf die Weiterentwicklung der Methoden zur individuellen Förderung und Qualifizierung der betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ebenso wie auf eine verstärkte Kooperation und Vernetzung der am Förderprozess beteiligten Bildungsinstitutionen und Betriebe. Hierzu ist eine Vielzahl von Modellversuchen und Projekten durchgeführt worden, so dass Benachteiligtenförderung bisweilen als der innovativste Bereich des deutschen Bildungssystems bezeichnet wurde und auf eine beachtliche Sammlung von Beispielen guter Praxis Bezug genommen werden kann. Über die spezifischen Professionalisierungsbedingungen derjenigen, die diese Förderung in der Praxis gestalten, für die Benachteiligtenförderung selbst zum Beruf geworden ist, wurde bislang eher selten nachgedacht. Um der Benachteiligtenförderung in ihrer sozial- und bildungspolitischen Bedeutung zu der notwendigen Anerkennung zu verhelfen, wurde zwar die Notwendigkeit der Professionalisierung vielfach betont und Aspekte der damit verbundenen Herausforderungen aufgezeigt. Eine der ersten Untersuchungen zur außerbetrieblichen Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher verweist auf die Kooperationsproblematik von sozial- und berufspädagogischer Förderung (Zielke/Lemke/Popp 1988). Andere Untersuchungen verdeutlichen, dass sich weder Berufsschullehrkräfte noch sozialpädagogische Fachkräfte im Rahmen ihres Studiums angemessen auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereiten können, weil entsprechende Lehrangebote unterentwickelt sind (Christe et al. 2002; Stach 1999; Stomporowski 2007). Daraus ergeben sich auch Defizite bei der Entwicklung einer spezifischen Didaktik und Methodik für

die besonderen Lern- und Entwicklungsaufgaben der Benachteiligtenförderung (Biermann/Bonz/Rützel 1999). Die analytische Perspektive auf die besonderen Professionalisierungsbedingungen in diesem Berufsfeld verweist auf die handlungsprägenden Dilemmata, von denen professionelle Benachteiligtenförderung in besonderer Weise gekennzeichnet ist (Enggruber 2001). An diesen Ansatz wird im Folgenden angeknüpft, wenn die Spannungsfelder, in denen sich berufliches pädagogisches Handeln in der Benachteiligtenförderung vollzieht, erarbeitet werden. Die Identifizierung der Spannungspole auf der Makroebene der strukturellen Rahmungen, der Mesoebene der Institutionalisierung und der Mikroebene der pädagogischen Interaktion verdeutlicht die komplexen Professionalisierungsanforderungen an die Akteurinnen und Akteure. Bereits Enggruber (2001, S. 203) konstatiert, dass „den beteiligten Berufsgruppen ein gemeinsames Verständnis der Profession Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher im Sinne [einer] gemeinsam geteilten, ethisch und wissenschaftlich begründeten Sinnwelt“ fehle. Ebenso mangle es an wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine solche Profession begründeten, die „orientierungsrelevant für das berufliche Handeln aller drei beteiligten Berufsgruppen ist und in die ebenso alle Professionsnovizen der drei Gruppen gleichermaßen eingeführt werden müssen“ (Enggruber 2001, S. 208). Einer solchen gemeinsam geteilten Sinnwelt fehlen bislang die Voraussetzungen der wissenschaftlichen und politischen Absicherung, gleichwohl entsteht sie in den gelebten Praxiszusammenhängen engagierter Professioneller in der Benachteiligtenförderung. Um diese weniger zufällig werden zu lassen, sollen hier Lösungsansätze entwickelt werden, die beides bedenken: die strukturellen Hemmnisse ebenso wie die positiven Beispiele dafür, wie sie überwunden werden können.

Bevor über professionelles Handeln in der Benachteiligtenförderung reflektiert werden kann, soll zunächst das Tätigkeitsfeld näher bestimmt werden, um zu klären, unter welchen Bedingungen sich berufliches Handeln hier vollzieht. Eine solche Analyse der pädagogischen Praxis der Benachteiligtenförderung als berufliches Handlungsfeld beginnt mit einer Beschreibung der wesentlichen Strukturmerkmale. Hierzu zählt die Entwicklung der Maßnahmenvielfalt zur Förderung des Übergangs von der Schule in den Beruf, die strukturellen Rahmenbedingungen und somit die Beschreibung der Systeme und Instrumente, mit denen in Deutschland aktuell Benachteiligtenförderung gestaltet wird, ihre sozial- und bildungspolitische Einbettung und ordnungspolitische Absicherung. Dies beinhaltet eine Verortung der Benachteiligtenförderung im aktuellen Bildungssystem. Darüber hinaus gehört zur Bestimmung der Professionalisierungsbedingungen die Vergewisserung über die gesellschaftlichen, pädagogischen und politischen Aufgaben und Ziele dieses Bildungssegments. Dabei wird der Zusammenhang zwischen der Makroebene der strukturellen Rahmenbedingun-

gen, der Mesoebene der Institutionalisierungen und der Mikroebene der pädagogischen Interaktion zwischen den professionellen Akteurinnen und Akteuren der Benachteiligtenförderung und den zu fördernden Jugendlichen und jungen Erwachsenen deutlich. Die folgende Grafik (Abb.1) bildet diese Bedingungsbeziehungen ab.

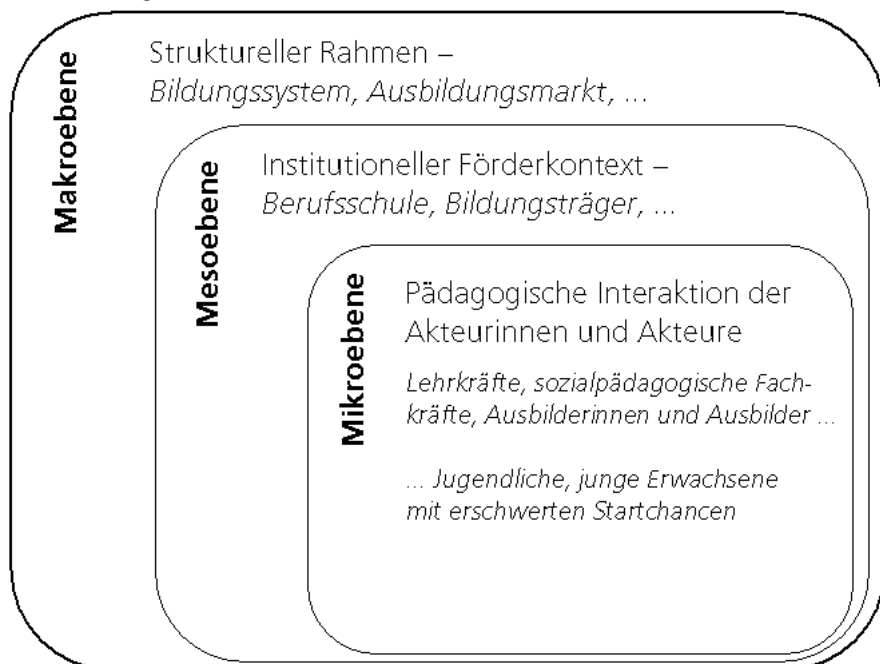


Abb. 1: Bedingungsbeziehungen professioneller Benachteiligtenförderung

Auf der Makroebene geben die jeweiligen Systeme die Programmatik der Förderung vor, die auf der institutionellen Ebene in entsprechenden Förderinstrumenten umgesetzt wird. Dadurch sind Ausführungsbedingungen für eine professionelle Förderung gesetzt und Ansprüche an das pädagogische Handeln formuliert, die im situativen Kontext jeweils individuell zu gestalten sind. Den Ansprüchen an eine individualisierte Förderung, eine schnellstmögliche Eingliederung in die betriebliche Arbeit und an Kooperation und Vernetzung, wie sie beispielsweise im Neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (Bundesagentur für Arbeit 2004) formuliert sind, und in Verbindung mit Finanzierungsrichtlinien strukturelle Setzungen darstellen, wird dabei von den unterschiedlichen Institutionen der Benachteiligtenförderung, für die die berufsbildende Schule und der außerschulische Bildungsträger hier exemplarisch genannt wer-

den, auf unterschiedliche Art Rechnung getragen. Die pädagogischen Akteure und Akteurinnen haben dabei in der Praxis etliche Hürden im beruflichen Alltag zu bewältigen.

Aus diesem Grund beginnt der vorliegende Band mit einer problemorientierten Beschreibung der Professionalisierungsbedingungen des Berufsfeldes der Benachteiligtenförderung. Im Folgenden werden zunächst die zentralen Strukturmerkmale der Makroebene skizziert. Was ist Benachteiligtenförderung? Welche Maßnahmen umfasst sie? Wie hat sie sich als Berufsfeld entwickelt? Und: Welche Bedingungen für berufliches Handeln werden damit vorgegeben? Im Anschluss daran wird der Fokus auf die Mesoebene der Institutionen gerichtet: Wo findet professionelle Benachteiligtenförderung statt? In welchem institutionellen Kontext werden Förderprozesse angesiedelt? Vor diesem Hintergrund lässt sich schließlich die Mikroebene der pädagogischen Aktion, das berufliche Handeln der pädagogischen Akteurinnen und Akteure verstehen: Wer arbeitet in der Benachteiligtenförderung? Welches berufliche Selbstverständnis prägt ihr pädagogisches Handeln? Wie und wo können die Qualifikationen für eine professionelle Benachteiligtenförderung erworben werden?

Antworten auf diese Fragen fanden sich in zahlreichen Interviews und Arbeitsgesprächen während der Forschungsprojekte, auf die dieser Band aufbaut. Sie verdeutlichen die Spannungsfelder, in denen sich berufliches Handeln in der Benachteiligtenförderung vollzieht. Diese Spannungsfelder, die auch als handlungsprägende Dilemmata bezeichnet werden (Enggruber 2001), lassen sich in ihrer Polarität nicht auflösen, gleichwohl aber werden sie im situativen Kontext von den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren individuell gestaltet. Dabei lässt sich ein Professionalisierungsdilemma konstatieren, dessen Grundlegungen im dritten Teil dieses Kapitels dargestellt werden. Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung hat die Konstanten dieses Professionalisierungsdilemmas zu berücksichtigen und muss dafür Lösungsmöglichkeiten anbieten, dies ist die zentrale These dieses Buches. Dafür wird in Kapitel drei ein theoretisches Modell entwickelt, das berufsgruppenübergreifende Kooperation und die Anerkennung und Nutzung von Erfahrungswissen als zentrale Momente professionellen Handelns in der Benachteiligtenförderung begreift.

2.1.1 Zur Geschichte der Benachteiligtenförderung

Der Übergang von der Schule in das Berufsleben markiert sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Perspektive eine kritische Phase, in der zentrale Weichen im Hinblick auf die soziale Positionierung und Sicherung gestellt werden. In dieser spezifischen Biografiephase der Orientierung realisieren sich Zu-

gehörigkeit und Teilhabe sowohl in wirtschaftlicher, auf das Erwerbsleben gerichteter als auch in sozialer Hinsicht. Es ist dies aus anderer Perspektive auch eine Phase, in der Chancen verteilt werden, in der Optionen ergriffen oder langfristig verstellt werden können, denn das Handlungs- und Entscheidungspotential des einzelnen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist eingebettet in komplexere Selektionsmechanismen des Bildungs- und Gesellschaftssystems. Vor allem aufgrund der Veränderungen der Arbeitswelt und der knapp gewordenen Ausbildungs- und Arbeitsplätze wuchs bereits seit Mitte der 1970er Jahre die Zahl derjenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, denen dieser Übergang nicht problemlos gelang. Die bis dato unterstellte Normalbiografie wurde zunehmend bereits an der ersten Schwelle brüchig. In der Folge wurden durch sozial-, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Interventionen Maßnahmen etabliert, die mit pädagogischen Mitteln strukturelle Defizite des Ausbildungsmarktes kurieren sollten. So hat sich in Deutschland in den letzten dreißig Jahren ein eigenständiges Bildungssegment etabliert, das allgemein unter der Bezeichnung ‚Benachteiligtenförderung‘ kompensatorische und unterstützende Angebote bereithält. Dazu gehört die Erweiterung schulischer Ausbildungsgänge durch Berufsvorbereitungs- bzw. Ausbildungsvorbereitungsjahre an berufsbildenden Schulen und Klassen für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildungsplatz. In einigen Bundesländern hat auch das Berufsgrundbildungsjahr eine solche Funktion. Vor allem aber zählen zur Benachteiligtenförderung die Maßnahmen außerschulischer Träger, die der Ausbildungsvorbereitung dienen und die außerbetrieblichen Ausbildungsangebote, ebenso wie arbeitsmarktpolitische Programme, wie z. B. ‚Jugend mit Perspektive‘ (JUMP) oder ‚Einstiegsqualifizierung Jugendliche‘ (EQJ). Spezifische Angebote zur Vermeidung von Ausbildungslosigkeit, die den Anfang der Benachteiligtenförderung in Deutschland markieren, wurden 1980 zunächst als Modellvorhaben des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft entwickelt. 1987/88 wurden sie in die Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung überführt, ein Prozess der seither wiederholt zur Debatte gestellt wurde (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2005). Ursprünglich als kompensatorische Reaktion auf die erhöhte Jugendarbeitslosigkeit in den frühen 1980er Jahren konzipiert und zunächst als vorübergehende Erscheinung begriffen, wurde Benachteiligtenförderung im Berufsbildungsbericht seit Ende der 1990er Jahre als Daueraufgabe benannt. Seit 2002 ist Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben. Damit erfährt der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung eine erste ordnungspolitische Absicherung. Vor diesem Hintergrund ebenso wie angesichts arbeitsmarktpolitischer Prognosen und bildungspolitischer Analysen kann Benachteiligtenförderung heute als eigenständiger Bildungsbereich und spezifisches pädagogisches Handlungsfeld bezeichnet werden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Aus einem Aktivitätsbereich engagierter Pädagogen

gogen und Pädagoginnen ist ein Berufsfeld geworden. Dieses Berufsfeld ist im Zwischenraum zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung angesiedelt. Die Qualifizierungsangebote beziehen sich sowohl auf schulische Abschlüsse als auch auf die Eingliederung in Ausbildung und Erwerb. Gleichzeitig waren sie von Anfang an mit einer sozialpädagogischen Förderung verbunden. Sie sind also nicht nur im Zwischenraum zweier Bildungsabschnitte angesiedelt, sondern auch zwischen zwei pädagogischen Disziplinen und Handlungsansätzen, nämlich zwischen der Berufs- und der Sozialpädagogik. An beide ist der Anspruch gerichtet, dem strukturellen Mangel an Ausbildungsplätzen mit ihren je spezifischen pädagogischen Konzeptionen zu begegnen.

2.1.2 Was bedeutet Benachteiligtenförderung?

Benachteiligtenförderung beschäftigt sich mit jungen Menschen, die an der ersten Schwelle, am Übergang von Schule in Ausbildung, Probleme haben, Schritt zu halten, für die sich dieser Übergang nicht nahtlos vollzieht, die deshalb als (noch) nicht berufsfähig gelten und eine Berufstätigkeit auch nicht immer mit der erwarteten Selbstverständlichkeit anstreben. Dabei gewinnt Benachteiligtenförderung ihre Eigenständigkeit

„durch gesellschaftliche Prozesse, die zu Ausgrenzungen, Benachteiligungen und Diskriminierungen von Personen und Gruppen mit negativ bewerteten Merkmalen bzw. Zuschreibungen führen und für die eigene Subsysteme der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation etabliert wurden“ (Biermann/Rützel 1999, S. 13).

Der Begriff der Benachteiligtenförderung hat sich dabei allgemein als Bezeichnung der vielfältigen Maßnahmen im so genannten Förderdschungel eingebürgert. Der Durchsetzungsprozess verlief nicht ohne Kritik, die sich zumeist auf die stigmatisierende Zuschreibung von Benachteiligung richtet (Spies/Tredop 2006; Bohlinger 2004; Ulrich 1998). Benachteiligung als Begriff ist relational und normativ zugleich. Bestimmte Personengruppen werden gegenüber anderen als benachteiligt ausgewiesen. Die Orientierung erfolgt dabei an einem gedachten Normalverlauf des Übergangs in das Erwerbsleben. Die Zielperspektive ist der bruchlose Eintritt in eine (duale) Berufsausbildung. In dieser Relation sind in der folgenden Grafik die wichtigsten Maßnahmentearten dargestellt.

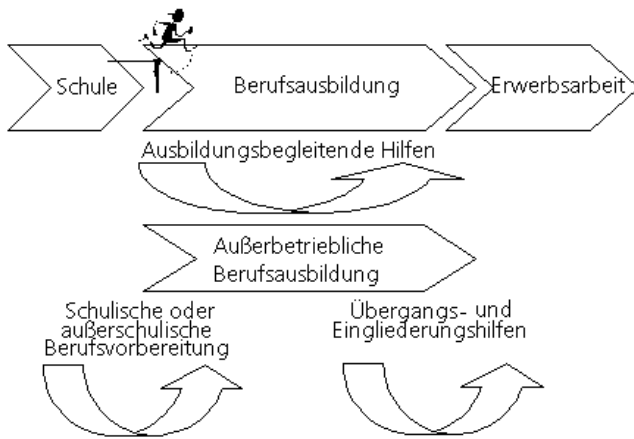


Abb. 2: Übergänge in Ausbildung und Erwerbsleben

Abbildung 2 gibt eine allgemeine Übersicht über die verschiedenen Maßnahmenarten aus der Perspektive des individuellen Biografieverlaufs. Sie bezieht sich auf diejenigen Maßnahmen, Programme und Instrumente, die auf die Förderung von jungen Menschen gerichtet sind, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht in der Lage sind, eine Ausbildung zu beginnen, durchzuführen und zu beenden. Sie illustriert damit auch das eben beschriebene Muster der Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen. Diese normative Perspektive auf Berufseinmündungsprozesse beinhaltet allerdings Auslassungen.

Daran ist zu problematisieren, dass es neben dem dualen Ausbildungssystem zahlreiche andere Varianten des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbsleben gibt, die gleichfalls als normal erlebt werden. Hierzu gehören nicht nur Fachhochschul- und Hochschulstudium, sondern auch schulische Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss führen. Die Dominanz des normativen Ideals der dualen Ausbildung selbst ist demnach ein Abgrenzungskriterium. Die Durchsetzung des Begriffs der Benachteiligung ist der Tatsache geschuldet, dass die Teilnahme an Fördermaßnahmen der Arbeitsagentur an die Diagnose einer Benachteiligung gebunden ist. Benachteiligung wurde somit zur Zugangsvoraussetzung für Fördermaßnahmen. Benachteiligtenförderung hat sich entsprechend als Sammelbezeichnung dieser Maßnahmen durchgesetzt, diffundierte von da aus in andere Bereiche der Pädagogik und ist, trotz aller Kritik, mittlerweile zum Sammelbegriff für alle Aktivitäten der Übergangsförderung und vorberuflichen Bildung geworden.

An dieser Stelle ist kritisch festzuhalten, dass der Begriff selbst mit seiner normativen Setzung sowohl eine Abgrenzung der so genannten benachteiligten Menschen gegenüber den implizit mit gedachten nicht-benachteiligten Menschen enthält. Mit der Zuweisung dieser ‚benachteiligten‘ Personengruppen in spezifische Maßnahmen wird dabei ein Ausgrenzungsprozess vollzogen. Benachteiligt ist, wer an einer Maßnahme der Benachteiligtenförderung teilnimmt. Dies beinhaltet aber mehr als die rein institutionelle Zuordnung, denn die begriffliche Konnotation transportiert zugleich eine Defizitperspektive. Wer benachteiligt ist, ist eben nicht nur anders, sondern bezogen auf Nicht-Benachteiligte schlechter dran: ihm oder ihr fehlt etwas. Dass das Bestimmungskriterium dabei zuerst und vor allem der fehlende Ausbildungsplatz ist, gerät allerdings aus dem Blick, da die Zuschreibung von Benachteiligung sich auf die individuelle Person bezieht. Der institutionelle Ausgrenzungsprozess wird also auch sprachlich nachvollzogen.

Paulsen (2006) identifiziert drei Zielgruppen der beruflichen Benachteiligtenförderung: sozial benachteiligte, behinderte und marktbenachteiligte Menschen. Schulte (2005, S. 83) hingegen klammert Marktbenachteiligte ausdrücklich aus seinen Überlegungen aus, denn diese seien ‚ausbildungsreif‘, sie bräuchten keine Förderung, sondern Ausbildungsplätze (Schulte 2005, S. 25). Dieses Argument verweist auf die strukturelle Dimension der Benachteiligtenförderung. Für eine Bestandsaufnahme der Benachteiligtenförderung als pädagogisches Handlungsfeld ist dies jedoch ohne Belang. Für die professionelle Berufsvorbereitung entsteht dadurch im Gegenteil die besondere Herausforderung, Jugendliche und junge Erwachsene für eine Berufsausbildung zu motivieren, obwohl ein knapper Ausbildungsmarkt diese Option deutlich einschränkt. Sinnvoller scheint daher eine Differenzierung in Benachteiligungen, die sich aus der Struktur des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems ergeben (a) und Benachteiligungen, die mit der Person zu tun haben (b) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 18 ff.). Unter (b) ist die Zielgruppe zu fassen, die aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder aufgrund von körperlichen Merkmalen benachteiligt ist. Soziale Faktoren können diese Benachteiligungen jeweils verstärken oder ausgleichen. Ohnehin ist diese Unterscheidung eine analytische, die mit der Zielperspektive formuliert wurde, entsprechende Fördersysteme und -instrumente zuzuordnen und damit bildungspolitische Verantwortlichkeit (und die damit verbundenen Kosten) zu teilen. In der pädagogischen Praxis lassen sich die Zielgruppen nicht trennen.

Deutlich wird bei diesen Überlegungen, dass sich berufliches Handeln im Förderprozess im **Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion** vollzieht (weitere Spannungsfelder werden in den folgenden Kapiteln aufgezeigt). Spätestens seit der Debatte um das ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA)

hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass formale Bildung immer auch eine selektive Funktion hat; in der Benachteiligtenförderung ist dies besonders evident, denn hier geht es unmittelbar um Zuweisungsprozesse. Das System der Benachteiligtenförderung bezieht seine Legitimation einerseits aus dem Auftrag zur beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher. Selektionsprozesse des allgemeinbildenden und des berufsbildenden Systems sollen hier aufgefangen werden. Gleichzeitig werden gesellschaftliche Normen mit Mechanismen durchgesetzt, die wiederum Ausgrenzung bewirken können. Im Alltag der professionellen Benachteiligtenförderung ist diese Spannung immer vorhanden, hier wird nicht nur gefördert, sondern es werden auch Selektionen getroffen und damit Ausgrenzungen nachvollzogen. Dies ist der Fall, wenn ein Sozialpädagoge über einen Jugendlichen sagt: „Der ist noch nicht ausbildungsreif“; oder wenn eine Lehrerin die Entscheidung darüber trifft, welche Jugendlichen Förderunterricht erhalten, der ihnen den Hauptschulabschluss ermöglicht. Beide beziehen sich bei diesen Entscheidungen häufig in erster Linie auf ihre Berufs- und Lebenserfahrung in der Einschätzung des Entwicklungspotentials der Jugendlichen. Die Verantwortung für die langfristigen Weichenstellungen, die für die betroffenen Jugendlichen daraus resultieren, kann von der Lehrerin oder dem Lehrer nur getragen werden, weil sie im Einklang mit den Normen und Werten ihrer Institution ist, die so ihre Entscheidung trägt. Die Bedingungen professionellen Handelns lassen sich also nicht losgelöst von ihrem strukturellen und institutionellen Kontext reflektieren.

Ausgrenzungsprozesse erscheinen als Ergebnis sozialer, institutioneller oder auch politischer Besonderungen. So ist beispielsweise Schulversagen nicht nur ein individuelles Defizit, sondern auch ein Versagen der Institution Schule und ihrer Akteure und Akteurinnen, die ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag nicht umsetzen (können). Jugendliche ohne Ausbildungsplatz haben nicht nur individuell im Wettlauf um eine Ausbildungsstelle versagt, sondern ihnen wird von einem knappen Ausbildungsmarkt auch das Recht auf freie Berufswahl versagt. Integration in Ausbildung und Erwerbsleben hingegen erscheint als individuelle Bewältigungsaufgabe bzw. als normativer Anspruch an die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ebenso wie an diejenigen, die sie dabei professionell fördern sollen. Das Paradigma der Inklusion, das eine systemische Sichtweise dieses Interdependenzverhältnisses repräsentiert, öffnet den Blick auf den gesellschaftlichen Anteil an diesem wechselseitigen Prozess (vgl. Kampmeier in diesem Band, Kapitel 4).

Sowohl die pädagogisch-konzeptionelle Ausgestaltung als auch die ordnungspolitische Verankerung und vor allem die finanzielle Absicherung der außerschulischen wie der schulischen Maßnahmen sind Gegenstand permanenter Überprüfung und Veränderung. Dort wo ein bruchloser Übergang von der Schule in den

Beruf nicht gelingt, füllt Benachteiligtenförderung diesen Zwischenraum und schafft Alternativen für den etablierten Normalweg. Diese sind selbst außerhalb des Mainstream angesiedelt, z. T. in eigens dafür entwickelten Institutionen, z. T. als besondere Schulformen. Sie bedürfen daher der Integration bzw. der Inklusion in das etablierte Bildungssystem. Ein entsprechender Normalisierungsprozess beinhaltet die Anerkennung der Tatsache, dass Benachteiligtenförderung heute einen eigenständigen Platz im Bildungssystem einnimmt. Dieser ist freilich nicht einfach zu bestimmen. Er liegt nicht nur im biografischen Zwischenraum der Jugendphase, sondern auch im Schnittpunkt der politischen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Fördersystemen, die eigene Förderinstrumente entwickelt haben, die wiederum in vielfältigen Maßnahmen umgesetzt werden. Die Erreichung dieses Ziels stellt eine gemeinschaftliche Anforderung an Individuen und Gesellschaft dar: individuelle Verhaltensumstellungen, wie sie durch den Begriff der ‚employability‘ transportiert werden (Bundesagentur für Arbeit 2004), geraten notwendig an Grenzen, wenn soziale, institutionelle oder politische Besonderungspraxen Inklusion verhindern.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich ein Normalitätsanspruch als eine Professionalisierungsbedingung für die Benachteiligtenförderung formulieren. Maßnahmen der Benachteiligtenförderung haben im Verhältnis zur Berufsausbildung einen besonderen Status. Obwohl quantitative Befunde – die Zahl der Ausbildungsabbrüche, das steigende Durchschnittsalter bei Ausbildungsabschluss, Teilnahmezahlen der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitungsangebote (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007) – darauf verweisen, dass das normative Ideal der dualen Berufsausbildung kontinuierlich an Gültigkeit verliert, sind Maßnahmen der Benachteiligtenförderung als Sonderprogramme konzipiert und nicht als Regelbestandteil des Bildungssystems gesichert.

Eine solche Normalitätsvoraussetzung kann freilich zunächst nur als bildungspolitischer Anspruch formuliert werden, der auf eine ordnungspolitische Absicherung und Gestaltung des Bildungssegments der Benachteiligtenförderung und damit auch auf die Sicherung des Berufsfeldes als eine Bedingung professionellen Handelns zu richten wäre. Etliche Indizien sprechen dafür, dass ein solcher Normalisierungsprozess bereits im Gang ist. Das Konsortium Bildungsberichterstattung weist in seinem Bericht erstmals das Übergangssystem als Bestandteil des Bildungssystems aus (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 20); das Bundesministerium für Bildung und Forschung lässt derzeit ein Gutachten für die Erarbeitung eines Vorschlags zur Systematisierung der Fördersysteme erstellen; Berufsausbildungsvorbereitung ist 2002 als eigenständiger Aufgabenbereich in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen worden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005), um nur einige Beispiele zu nennen. Durch

diesen Prozess erhält die Frage nach der Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung und nach den Bedingungen professionellen Handelns ein zusätzliches Gewicht.

2.1.3 Fördersysteme, -instrumente und -maßnahmen

Benachteiligtenförderung umfasst all die Programme, Instrumente und Maßnahmen auf Bundes-, Länder- oder kommunaler Ebene, die auf die berufliche und soziale Integration derjenigen gerichtet sind, die unter den Bedingungen von Benachteiligung oder Behinderung einen besonderen Förderbedarf haben. Sie sind strukturell in Fördersysteme eingebettet, werden institutionell mit Förderinstrumenten gestaltet und praktisch in Fördermaßnahmen umgesetzt. Aus der Verwaltungsperspektive lassen sich diese wie folgt bestimmen:

Als **Fördersysteme** lassen sich die rechtlich-materiellen Institutionalisierungen der politischen Ressorts Bildung, Arbeit, Wirtschaft und Jugend sowie die Bundesagentur für Arbeit begreifen. Fördersysteme sind gekennzeichnet durch:

- eigene Institutionen (z. B. Schulen oder Einrichtungen der Jugendberufshilfe etc.),
- eigene gesetzliche Regelungen und je systemspezifische
- eigene Förderziele (z. B. Schulabschlüsse, Einmündung in Ausbildung etc.).

Dem entsprechen auf der Bundesebene und auf der Ebene der Länder die jeweiligen Ministerien, wobei es auf der Landesebene keine entsprechende Ebene der Bundesagentur für Arbeit gibt. Auf der kommunalen Ebene sind die entsprechend nachgeordneten Institutionen zu identifizieren.

Als **Förderinstrumente** sind die in den jeweiligen Fördersystemen problem- und/oder zielgruppenorientiert entwickelten Methoden zur Umsetzung des jeweiligen Förderziels der beruflichen Benachteiligtenförderung zu verstehen. Instrumente sind gekennzeichnet durch:

- eine rechtliche Absicherung in Form von Ausführungsbestimmungen,
- die Ausstattung mit Haushaltsmitteln,
- auf die – bei Erfüllung der Förderbedingungen – allgemein zugegriffen werden kann.

Hierzu zählen z. B. im Fördersystem Bildung die schulischen Berufsvorbereitungsjahre oder im Fördersystem der Bundesagentur für Arbeit die außerschulischen Berufsvorbereitungsangebote, u. a. das Neue Fachkonzept, Qualifizierungsbau-
steine oder im Fördersystem Arbeit die Einstiegsqualifizierung EQJ.

Fördermaßnahmen schließlich beinhalten die praktische Anwendung und Umsetzung der Förderinstrumente, wobei in der Praxis durchaus einzelne Förderinstrumente miteinander verbunden werden können. Mit dieser systematischen Differenzierung zwischen Fördersystemen, -instrumenten und -maßnahmen (vgl. Abb. 3) wird deutlich, wie der ‚Förderdschungel‘ wachsen konnte.

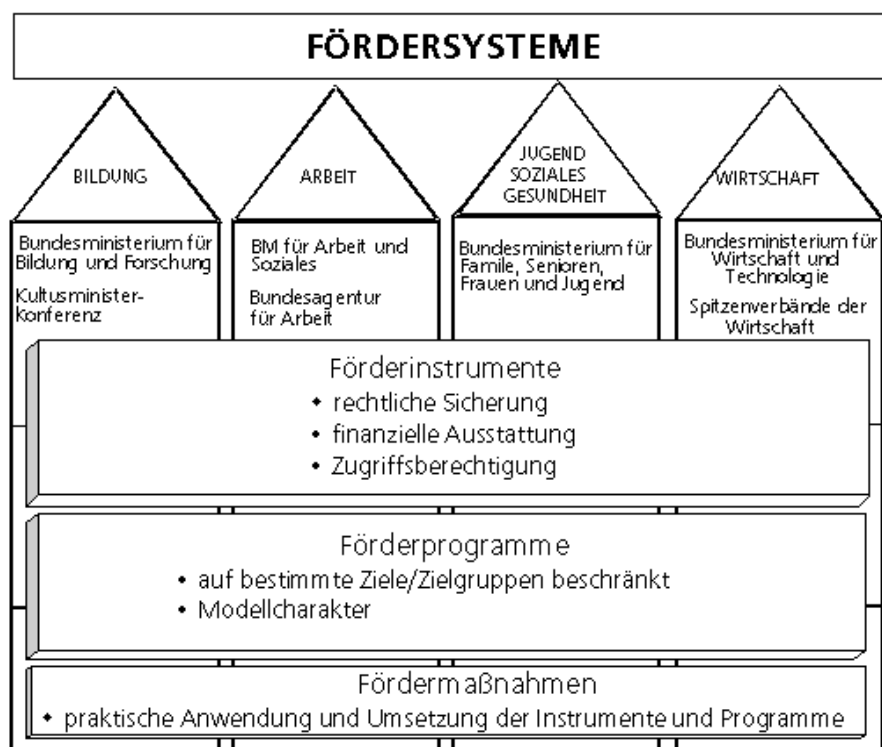


Abb. 3: Systeme, Instrumente und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung

Die Bandbreite der Institutionen, die im Feld der Benachteiligtenförderung agieren, reicht von den berufsbildenden Schulen über außerschulische Bildungsein-

richtungen in freier oder öffentlicher Trägerschaft bis hin zu ehrenamtlichen Initiativen. Maßnahmen der Benachteiligtenförderung können von außerschulischen Bildungsträgern, Berufsschulen, kommunalen Einrichtungen, Betrieben, Kammern oder Trägern der Jugendhilfe angeboten werden, wobei es auf örtlicher und regionaler Ebene vielfache Vernetzungsstrukturen, z. B. durch Trägerverbünde geben kann.

2.1.4 Förderziele

Die Instrumente, die in den jeweiligen Fördersystemen zur Eingliederung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung und Erwerbsarbeit entwickelt wurden, spiegeln deren jeweilige ‚Förderphilosophie‘ und -ziele, die die Handlungs- und Legitimationsmuster der pädagogischen Akteure und Akteurinnen mit prägen. Das Handeln der Institution Schule im Fördersystem Bildung ist auf den Erwerb schulischer Abschlüsse, insbesondere des Hauptschulabschlusses ausgerichtet. Dies geschieht allerdings keineswegs ausschließlich im Klassenraum, sondern vielfach in Verbindung mit handlungspraktischen Lehr-Lerneinheiten und zunehmend auch in Lernarrangements, die betriebliche Arbeitserfahrungen im Rahmen von Praktika mit Unterricht verbinden.

Die Förderziele der Berufsvorbereitungsmaßnahmen außerschulischer Bildungsträger, die von der Agentur für Arbeit gefördert werden, sind im Neuen Fachkonzept festgelegt. An erster Stelle stehen dabei die:

- Vermittlung in betriebliche Ausbildung bzw. Arbeit,
- Individuelle Förderung,
- Modularisierung und
- Vernetzung und Kooperation der Maßnahmeträger.

Die Konzeption der Maßnahmen zur Berufsausbildungsvorbereitung orientiert sich am Modell der dualen Berufsausbildung mit den beiden zentralen Lernorten Betrieb und Berufsschule. In den vorberuflichen Qualifizierungsmaßnahmen hat die betriebliche Arbeitserfahrung im Rahmen von Praktika einen zentralen Stellenwert. Dies fördert nicht nur die Vermittlungsquote in Ausbildung durch den ‚Klebeffekt‘, sondern motiviert die Jugendlichen und jungen Erwachsenen und kann positive Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglichen, die sie in der Schule bislang nicht erlebt haben. Der Förderprozess ist dabei auf die individuellen Bedarfe abzustellen. Die Maßnahmen nach dem Neuen Fachkonzept dienen

„der Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Die Vermittlung dieser Grundlagen kann insbesondere durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten erfolgen, die aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe oder einer gleichwertigen Berufsausbildung entwickelt werden (Qualifizierungsbausteine)“ (Bundesagentur für Arbeit 2004, S. 5).

Um erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem zu ermöglichen, ist die Kooperation aller beteiligten Institutionen und ihrer Akteurinnen und Akteure eine wichtige Voraussetzung.

„Die Träger sind verpflichtet, sich eng in die bestehenden regionalen Netzwerkstrukturen einzubinden. Hierzu gehört insbesondere eine Kooperation von Betrieben, Berufsschulen, Kammern und Innungen, Jugend-, Sozialämtern, Trägern der Grundsicherung sowie anderen Trägern zur Ansprache der Teilnehmenden (regionale Anlaufstellen), weiteren Anbietern von Qualifizierungsangeboten zur Abstimmung des Bildungskonzeptes und der Instrumente, migrationsspezifischen Netzwerken, sowie weiteren regionalen Akteuren. Förderangebote u.a. von Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen sollen, soweit möglich und fachlich sinnvoll, im regionalen Kontext einbezogen werden“ (Bundesagentur für Arbeit 2004, S. 22).

Hier besteht allerdings ein großer Entwicklungsbedarf. Interinstitutionelle, interprofessionelle und in der Weiterführung auch interdisziplinäre Kooperationen sind einzuüben, weiterzuentwickeln und abzusichern. In der Praxis stehen dem nach wie vor vielfältige Hemmnisse entgegen (vgl. Kampmeier in diesem Band, Kapitel 5).

Daneben steht das Ziel der Kompetenzorientierung, die als individuelle Stärkung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und als Förderung von fachlichen, ausbildungsrelevanten Kompetenzen gleichermaßen interpretiert werden kann. Hinzu kommt der Anspruch auf eine ganzheitliche Förderung, wie er im Diktum der neuen Förderstrukturen – der ‚Förderung aus einem Guss‘ – zum Ausdruck kommt (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik 2007). Eine ganzheitliche Förderung berücksichtigt, dass die soziale und berufliche Integration ein komplexer und mehrdimensionaler Prozess ist, der zudem mit einer ‚schwierigen‘ Biografiephase zusammenfällt und sich folglich nicht auf die Einmündung in Ausbildung reduzieren lässt. Vielfach stehen dem Beginn einer Ausbildung komplexe Probleme der Jugendlichen und jungen Erwachsenen entgegen, denen zunächst mit sozialpädagogischen Interventionen zu begegnen ist.

Hier wird ein **zweites Spannungsfeld** deutlich, nämlich das **zwischen Lebenswelt- und Arbeitsweltorientierung**, das sich auf die Polarisierung zwischen sozialer und beruflicher Integration reduzieren lässt. Auf der praktischen Ebene des beruflichen Handelns zeigt sich dies häufig als Spannung zwischen Sozial- und Berufspädagogik. Da beide im Förderprozess von verschiedenen Personen repräsentiert werden, liegt hier ein Kern des Professionalisierungsdilemmas. Konzeptionell und organisatorisch ist das Bildungssegment der Benachteiligtenförderung von der Dualität der beiden Bezugsdisziplinen Sozial- und Berufspädagogik geprägt, wie sie im Konflikt zwischen Personen- und Arbeitsweltorientierung zum Ausdruck kommt (Zielke/Lemke/Popp 1988). Zwar ist der Stellenwert sozialpädagogischer Unterstützung unbestritten und wurde schließlich, äußerlich markiert durch den Durchführungserlass 4/96 der Bundesanstalt für Arbeit, als integraler Bestandteil von Benachteiligtenförderung festgeschrieben. Das Bemühen um die Integration von Sozialpädagogik und Berufspädagogik in Praxis und Theorie der Benachteiligtenförderung dauert jedoch an und zeigt sich in der aktuellen Zielkontroverse zwischen Befähigung zu biografischer Lebensbewältigung und Arbeitsmarktorientierung in den Auseinandersetzungen um das Neue Fachkonzept. In diesem Kontext wurde dieser Durchführungserlass partiell zurückgenommen, mit der Bildungsbegleitung ein neues Förderinstrument geschaffen und die Art der sozialpädagogischen Förderung neu gestaltet (vgl. dazu ausführlich Eckert/ Heisler/Nitschke 2007).

Die geforderte Orientierung von Professionalität an einer gemeinsam geteilten Sinnwelt (Enggruber 2001) steht hier vor einem Konflikt, der durch die polarisierenden Positionen von Berufs- und Sozialpädagogik markiert werden kann. Der Orientierung auf Berufstüchtigkeit und Erwerbsfähigkeit steht dabei eine grundsätzliche Kritik am Arbeitsmarkt als Zielkategorie entgegen. Die Orientierung auf die Einmündung in Ausbildung – aus berufspädagogischer Perspektive unhintergebar – wird als gemeinsames Ziel angesichts der aktuellen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen aus sozialpädagogischer Perspektive hinterfragt:

„Wo lohnarbeitszentrierte Integration möglich und gewollt ist, muß sie gefördert werden, so sie nicht realisierbar und nicht gewollt ist, darf sie nicht als Keule alternative Lebenswege normativ erschlagen“ (Galuske 1993, S. 148).

Beide Positionen markieren als Extreme ein konstitutives Handlungs-dilemma, das unaufhebbar ist und sich nur reflexiv bearbeiten lässt. Beide Pole, sowohl die Lebenswelt- als auch die Arbeitsweltorientierung der Förderung haben ihre Berechtigung. Welche von beiden Vorrang in der Bearbeitung hat, kann stets nur individuell und fallabhängig entschieden werden. Eine Auflösung nach der einen oder anderen Seite ist weder beabsichtigt noch sinnvoll. Vielmehr geht es dar-

um, innerhalb dieses Spannungsfeldes für die Jugendlichen ebenso wie für die Fachkräfte Ermöglichungsfenster für professionelles Handeln und eine bewusste Biografiegestaltung zu öffnen. Die Spannungen und Kommunikationsstörungen, die dabei in der Praxis zwischen berufs- und sozialpädagogischen Akteurinnen und Akteuren zu beobachten sind, resultieren daher, dass beide Berufsgruppen an ihren fachlichen Hintergrund und ihre institutionellen Vorgaben gebunden sind. Die Verständigung über das gemeinsame handlungsleitende Ziel bestünde pragmatisch in der Befähigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Berufswahlentscheidung zu treffen, einen Ausbildungsplatz zu finden und eine berufliche Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Abstrahiert man von den institutionsspezifischen Aufträgen wie sie z. B. der Erwerb des Hauptschulabschlusses in der Berufsschule, die Vermittlung betrieblicher Arbeitserfahrung in Praktika oder der Abschluss eines Ausbildungsvertrages darstellen, lässt sich die nachhaltige Integration in Gesellschaft und Erwerbsleben oder aus der individuellen Perspektive formuliert, die erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz, als ein allgemeines Handlungsziel formulieren. In der Praxis der individuellen Fallarbeit beziehen sich die beteiligten Berufsgruppen dabei auf ihre unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen. Eine Professionalisierungsbedingung bildet daher die Forderung nach Kooperation und Vernetzung auch auf der akademischen Ebene. Der Anspruch, der im Neuen Fachkonzept für die verschiedenen Institutionen und Bildungsträger formuliert ist, lässt sich gleichermaßen auf die übergeordneten Systeme in Politik und Wissenschaft übertragen.

2.1.5 Zusammenfassung: Professionalisierungsbedingungen der Benachteiligtenförderung

Gerade angesichts der andauernden Umstrukturierungen dieses Bildungssegments ist es notwendig, über Professionalisierungsprozesse in der Benachteiligtenförderung zu forschen und danach zu fragen, was das berufliche Handeln mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen prägt, welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, was eine ‚gute‘ Förderung ausmacht und wie deren Gelingensbedingungen herzustellen und zu sichern sind. Die Begründung ergibt sich zum einen eben aus der mangelnden Systematik und Absicherung dieses Bildungssegments und zum anderen aus der nach wie vor wachsenden quantitativen Relevanz. 40 % aller ausbildungswilligen Schulabgängerinnen und Schulabgänger befinden sich in Übergangsmaßnahmen, weil sie keinen regulären Ausbildungsplatz gefunden haben. Dies trifft mittlerweile nicht nur die sogenannten gering Qualifizierten, sondern auch 25 % der Realschulabsolventen und -absolventinnen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Überlegungen zur Professionalität in der Benachteiligtenförderung haben das berufliche Handeln der Akteurinnen und Akteure zum Gegenstand, die in den jeweiligen Institutionen des Berufsbildungssystems mit dem Ziel pädagogisch tätig sind, benachteiligte Jugendliche nachhaltig in Ausbildung zu integrieren. Eine analytische Betrachtung dieses beruflichen Handelns muss dessen Bedingungen notwendig mit einschließen. Dies beinhaltet die sozial-, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Rahmungen ebenso wie die institutionelle Verortung der Förderung von ‚Ausbildungsreife‘ und Ausbildungserfolg. Dabei ist nicht zu übersehen, dass trotz kontinuierlich steigender Teilnahmezahlen in den schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen von einem System der Benachteiligtenförderung oder einem Übergangssystem im eigentlichen Sinne (noch) nicht gesprochen werden kann. Wenngleich der Ordnungsbedarf allenthalben postuliert wird (vgl. stellvertretend und zuerst Schulte 2005) und die gesetzliche Verankerung in den letzten fünf Jahren vorangeschritten ist (Berufsbildungsgesetz 2002, Sozialgesetzbuch III oder auch Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein 2007), sind im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung auf der Mesoebene der Institutionen mindestens drei Teilsysteme zu identifizieren, die entsprechend einer jeweils eigenen systemimmanenten Logik agieren. Zu differenzieren ist zwischen (1) den berufsbildenden Schulen, die in Ausbildungsvorbereitungsklassen, Klassen für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Hauptschulabschluss und auch in der Berufsfachschule zunehmend Jugendliche und junge Erwachsene beschulen, die auf dem Ausbildungsmarkt keinen unmittelbaren Anschluss gefunden haben; (2) außerschulischen Bildungsträgern, die Maßnahmen nach dem Neuen Fachkonzept der Bundesagentur durchführen, deren Handlungskontext entsprechend den Vorgaben der Bundesagentur für Arbeit wiederholt massiv verändert wurde (Einführung der Bildungsbegleitung, Kürzung der Förderungsdauer, Primat der betrieblichen Erfahrung, etc.; vgl. auch Eckert/Heisler/Nitschke 2007); sowie (3) den kommunalen Maßnahmen nach dem Sozialgesetzbuch III, den sogenannten U-25-Programmen der optierenden Kommunen. Als viertes Subsystem wäre in diesem Kontext die Bundesagentur für Arbeit zu nennen, die an der Schnittstelle eine entscheidende Verteilungsfunktion wahrnimmt, indem sie die von Ausbildungslosigkeit betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen den jeweiligen Bildungsangeboten zuweist und dabei wiederum von der systemeigenen Logik geleitet wird, die sich in erster Linie an Effizienzkriterien orientiert. Während schulische Maßnahmen vor allem auf eine Abschlussorientierung, d. h. den nachträglichen Erwerb des Haupt- bzw. Realschulabschlusses zielen, um damit die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen, setzen Maßnahmen nach dem Neuen Fachkonzept auf eine ausbildungsvorbereitende Qualifizierung in beruflichen und/oder betrieblichen Handlungszusammenhängen. Sie sind gekennzeichnet durch eine stärkere Ausrichtung am individuellen Förderbedarf, eine insgesamt verkürzte

Förderdauer sowie eine stärkere Betonung des Übergangserfolgs. Dabei ist nach wie vor unklar, inwieweit diese Maßnahmen tatsächlich zu einer verbesserten Integration sogenannter geringqualifizierter Jugendlicher und junger Erwachsener beitragen können. Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass auch hier ein Creaming-Effekt stattfindet, der besser Qualifizierte fördert, aber die Zugangsprobleme leistungsschwächerer Bewerberinnen oder Bewerber nicht ausgleichen kann (Antoni et al. 2007).

„Es wird zu prüfen sein, inwieweit sich aufgrund des neuen Fachkonzeptes die schon in früheren Jahren festgestellte Verschiebung in der Qualifikationsstruktur zu Ungunsten der Jugendlichen ohne Schulabschluss eher verstärken oder abschwächen wird“ (Antoni et al. 2007, S. 4).

So lässt sich festhalten, dass ein wesentliches Merkmal von Professionalisierung, nämlich die institutionelle, rechtliche und finanzielle Absicherung der Bedingungen beruflichen Handelns im beruflichen Handlungsfeld Benachteiligtenförderung anhaltend gefährdet ist. Unmittelbar einleuchtend ist dies für den Bereich der außerschulischen Bildungsträger, die durch die paradigmatischen Änderungen des Neuen Fachkonzepts und der Praxis der überregionalen Ausschreibungen von Leistungen kontinuierlich unter Legitimationsdruck geraten (Eckert/Heisler/Nitschke 2007). Aber auch für das Teilsystem Schule galt lange Zeit, dass die Berufsausbildungsvorbereitung nicht als Kernaufgabe betrachtet wurde und schulorganisatorisch, konzeptionell und pädagogisch unzureichend abgesichert war (Niemeyer 2003).

Abschließend sei auf die Diskrepanz zwischen Forschung und Praxis hingewiesen: Gerade im außerschulischen Bereich sind in den letzten 25 Jahren hervorragende pädagogische Konzepte und Methoden für die berufliche und soziale Integration Jugendlicher entwickelt worden. Einen Einblick geben die Ergebnisse von INKA I und II (INBAS 1998 und 2001) oder die Arbeiten des Deutschen Jugendinstituts, die im Kontext der Evaluation des Programms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit entstanden sind (DJI 2000). Wertvolle konzeptionelle Ansätze für eine verbesserte Berufsorientierung in Abstimmung zwischen den allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Bildung sind im Kontext des Programms ‚Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben‘ (SWA-Programm) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (www.swa-programm.de) entwickelt worden. Neben diversen Programmen der Bundesländer hat vor allem das BMBF-Programm ‚Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)‘ (www.kompetenzen-fuerdern.de/) dazu beigetragen, die berufliche Benachteiligtenförderung qualitativ-inhaltlich weiter zu entwickeln, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der

Netzwerkbildung und Kooperation lag, indem unter anderem hilfreiche Praxisanleitungen für das Übergangsmanagement erarbeitet wurden. Daneben belegt die Sammlung des Good Practice Center des Bundesinstitut für Berufsbildung (<http://www.good-practice.de/>) den gegenwärtigen hohen Stand der Entwicklung der konzeptionellen pädagogischen Arbeit in der außerschulischen Benachteiligtenförderung. Diese Entwicklungen werden von der Disziplin der Berufspädagogik jedoch unvollständig rezipiert und fließen nicht immer in deren Theoriebildungsprozesse zurück. Zudem erschließen Dokumentationen und Evaluationen gelungener Praxiserfahrungen der Vernetzung, Trägerkooperation oder kompetenzorientierter Förderung weder die Qualifizierungsprozesse und Professionalisierungsprozesse der Pädagoginnen und Pädagogen oder der Ausbilderinnen und Ausbilder, die Vorbedingung für die Entwicklung solcher Modelle sind, noch die Lernprozesse und das Fach- und Erfahrungswissen, das im Kontext der Modellentwicklung und/oder durch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Berufstätigkeit im Rahmen von 25 Jahren Benachteiligtenförderung akkumuliert werden konnte. Es bleibt wenig professionell, nicht systematisch sicherzustellen, dass dieses Erfahrungswissen genutzt werden kann und dass die Akteurinnen und Akteure in diesem Bereich regelmäßig und systematisch das Wissen und die Kompetenzen erwerben können, die für ihr erfolgreiches Bestehen im Arbeitsgebiet Benachteiligtenförderung Voraussetzung sind. Noch erscheinen die vorhandenen Lösungsansätze als Ausnahmen. Hier sind vor allem berufsgruppenübergreifende Weiterbildungen zu nennen, wie sie in verschiedenen Modellprojekten entwickelt wurden (Bojanowski 2004; Fink/Kampmeier/Niemeyer 2003). Diese Ansätze, die die Expertise der verschiedenen Berufsgruppen, die in der Benachteiligtenförderung aktiv werden, integriert und dabei gleichzeitig auf eine nachhaltige Veränderung der Praxis gerichtet ist, bauen konzeptionell auf eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis durch gemeinsame Reflexion und die Initiierung und Stabilisierung von Kooperationsprozessen. Eine Anerkennung von Benachteiligtenförderung als Beruf beträfe über diese positiven Beispiele der Weiterbildung hinaus jedoch auch die Erstausbildung der Professionellen und hier insbesondere das Studium der Sozial- und der Berufspädagogik.

2.2 Benachteiligtenförderung als pädagogisches Handlungsfeld

Die folgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf den Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung. Strukturelle Setzungen ebenso wie institutionspezifische Strukturen und Lernkulturen oder individuelle Handlungsweisen und Gestaltungsräume lassen sich hier in ihrer wechselseitigen Bedingtheit exemplarisch analysieren. Im Bereich der Berufsausbildungsvorbereitung agieren als

prominenteste Institutionen die berufsbildenden Schulen, die einen Bildungsauftrag für schulpflichtige Jugendliche wahrzunehmen haben sowie außerschulische Bildungsträger, die Maßnahmen nach dem Neuen Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit durchführen. Beide Institutionen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Bildungsauftrags ebenso wie hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen. Handlungskontext und Selbstverständnis des pädagogischen Personals, der Lehrkräfte einerseits, der sozialpädagogischen Fachkräfte und des Ausbildungspersonals andererseits, unterscheiden sich entsprechend, obwohl alle Berufsgruppen sich auf dieselben Jugendlichen beziehen. Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt folglich auf einer problembezogenen Analyse, die die Kontrastierung dieser Berufsgruppen, die Ursachen und Folgen ihrer Unterschiedlichkeit thematisiert. Der Bereich der betrieblichen Benachteiligtenförderung bleibt hingegen an dieser Stelle ausgeklammert, ihm wäre eine gesonderte Untersuchung zu widmen.

Nach der Darstellung der handlungsprägenden Merkmale der Makroebene und der dadurch konstituierten Spannungsfelder zwischen Exklusion und Inklusion sowie zwischen Arbeitsweltorientierung und Lebensweltorientierung soll nun der Blick auf die Meso- und Mikroebene gelenkt werden. Professionalisierungsprozesse vollziehen sich in der Praxis. Sie sind abhängig von den strukturellen Setzungen der Fördersysteme, wie gerade gezeigt wurde, aber auch von den Institutionen, in denen Förderung angesiedelt ist und deren Lernkulturen. Die jeweiligen Fördersysteme haben ihre eigenen Institutionen und damit eigenen Orte, an denen sich Förderung vollzieht. Bereits ein Blick auf die Räumlichkeiten und Orte an denen professionell-pädagogisches Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure geschieht, lässt die Unterschiedlichkeit ins Auge springen. Während der traditionelle Klassenraum der Beziehung zwischen Lehrkräften und Jugendlichen vergleichsweise wenig räumliche Gestaltungsfreiheit lässt, die Werkstatt in der Regel ganz auf Arbeitserfordernisse ausgerichtet ist, bleibt der Handlungsraum der sozialpädagogischen Begleitung weniger räumlich eingeschränkt und kann sich auf das gesamte soziale Umfeld der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erstrecken. Dabei gibt die Gestaltung der Räumlichkeiten oft Aufschluss darüber, welche Lernkultur dominiert und wie Förderung konzipiert ist. Geschlossene Klassenräume fördern die Vereinzelung der Lehrkräfte und verhindern Transparenz und Kommunikation ebenso wie gegenseitige Hilfe und Unterstützung. So können die Räume eines Ausbildungsträgers wie Klassenräume gestaltet sein oder offen und transparent für Jugendliche und Lehrende. Ähnlich aufschlussreich ist die Ausstattung und Lage der Arbeitsräume von sozialpädagogischen Fachkräften an berufsbildenden Schulen. Darüber hinaus prägen die Einrichtungskulturen der unterschiedlichen Lernorte das berufliche Handeln. Während die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der au-

Berschulischen Einrichtungen in aller Regel ausschließlich mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, kleinere Gruppen haben und besonders auf individuelle Unterschiede eingehen, individuelle Förder- und Entwicklungsziele bestimmen können und zudem ihre Aktivitäten nicht in vorgegebene Zeittakte von 45 Minuten einpassen müssen, sind Lehrkräfte in ihren Handlungen stärker an Vorgaben des Lehrplans und den allgemeinen Organisationsbedingungen von Schule gebunden. Dies kommt u. a. dann zum Ausdruck, wenn sie Wünsche zur Verbesserung ihrer Arbeit formulieren. Hier wird die Verbesserung der räumlichen, sächlichen und zeitstrukturellen Bedingungen häufig an erster Stelle genannt (Fink/Kampmeier/Niemeyer 2003). Die meisten Lehrkräfte der beruflichen Schulen wünschen sich eine Verbesserung ihrer Arbeit in den berufsvorbereitenden Bildungsgänge, z. B. durch die Einstellung sozialpädagogischer Fachkräfte, doch fehlt es oft an grundlegenden Konzepten, effektiven Rahmenbedingungen und dem Know-how diese umzusetzen (Kampmeier/Niemeyer 2003). Mangelnde Unterstützung interner und externer Stellen sind dieser Situation ebenfalls nicht förderlich.

Dem Anspruch auf ganzheitliche, persönlichkeitsorientierte Förderung des individuellen Jugendlichen und jungen Erwachsenen steht die strukturelle Aufteilung von Fördermaßnahmen auf verschiedene Lernorte und Förderinstitutionen entgegen. In Anlehnung an das duale System werden spezifische Lerneinheiten an unterschiedlichen Lernorten absolviert. Obwohl eine Verzahnung der Förderinstitutionen programmatisch intendiert ist, stößt eine gemeinsame Abstimmung der Förderprozesse auf vielfache Hemmnisse. Insbesondere auf der strukturellen Ebene ist eine entsprechende Abstimmung nach wie vor unterentwickelt, während auf der Umsetzungsebene vielfältige individuelle Lösungswege gesucht und gefunden werden. Die so entstehenden Netzwerke bleiben jedoch personengebunden und zufällig. Zudem sind diese Handlungszusammenhänge in ihrer Zielrichtung zuerst auf die Integration der Jugendlichen in Ausbildung konzentriert, weniger auf die Weiterentwicklung der eigenen Expertise und die strukturelle Sicherung ihrer Handlungsbedingungen. Die räumliche Trennung von Schule und Maßnahmeträger erschwert entsprechende Kommunikationsprozesse und bildet eine Schwelle, die die berufsgruppenübergreifende Kooperation zu überwinden hat. Sie markiert damit ein **drittes Spannungsfeld**, nämlich das **zwischen dem Anspruch auf ganzheitliche Förderung und der Diversifizierung der Handlungsfelder**, die letztlich aus der Aufteilung der bildungspolitischen Zuständigkeiten auf die Systeme Bildung, Arbeit, Wirtschaft und Jugendhilfe resultiert. Während den Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch die räumliche Trennung die unterschiedlichen Förderschwerpunkte und -ziele signalisiert werden, wird für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dadurch hingegen die Abstimmung und Verständigung und somit letztlich ein gemeinsames Arbeiten erschwert.

sames Arbeiten erschwert. Kooperation und Kommunikation bauen auf Transparenz und beinhalten somit auch, dass räumlich Zugang zum Arbeitsfeld der jeweils anderen Berufsgruppe gewährt wird.

Die Unterschiede im beruflichen Handeln mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen ebenso in der Fachsprache, in den unterschiedlichen Begrifflichkeiten zum Ausdruck, mit denen das berufliche Handeln der verschiedenen Akteurinnen und Akteure, ihre fachlichen Tätigkeiten ebenso wie ihre pädagogische Beziehung und ihre Perspektive auf die Jugendlichen benannt werden. Während Lehrerinnen und Lehrer unterrichten und Ausbilderinnen und Ausbilder anleiten, begleiten oder beraten Sozialpädagoginnen und -pädagogen und initiieren Lernprozesse. Ersteren stehen stark formalisierte Vorgaben und Orientierungshilfen zur Verfügung, um den Erfolg ihres Tuns zu messen, der Lernerfolg in der Werkstatt dokumentiert sich in der Praxis z. B. am Gelingen eines Werkstücks während der Erfolg sozialpädagogischen Handelns stets von den einzelnen Beteiligten im jeweiligen Situationsbezug zu definieren ist. Entsprechend unterschiedlich sind die Beziehungen zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestaltet, stehen doch allen unterschiedliche Instrumentarien der Gestaltung, Einflussnahme, Sanktion und Bewertung zur Verfügung.

Ein weiterer wichtiger Unterschied findet sich in den Berufsbiografien. Während Angestellte bei außerschulischen Trägern wechselhafte Berufsbiografien, drohende Arbeitslosigkeit und den Umgang mit Unsicherheit am Arbeitsplatz oft aus eigenem Erleben kennen, sind diese Erfahrungen Lehrerinnen und Lehrern in aller Regel fremd, der Verlust des Arbeitsplatzes ist ihnen unvorstellbar. Damit sind Lehrerinnen und Lehrer mit der für sie typischen Berufsbiografie am weitesten von den Alltagserfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Berufsvorbereitungsklassen entfernt. Ein weiterer grundlegender Unterschied besteht darin, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer Träger ausschließlich mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, während für Lehrkräfte der Unterricht in den entsprechenden Klassen im Normalfall nur einen Teil der Stundenzahl ausmacht. In der Regel unterrichten sie auch, oft hauptsächlich, in anderen Klassen und können die Arbeit in den Berufsvorbereitungsklassen als zeitlich begrenzt ansehen. Sie empfinden sie selbst als Ausnahme, als Abweichung vom ‚normalen‘ Unterricht.

Die beiden Institutionen Schule und außerschulischer Bildungsträger unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres beruflichen Handelns und der damit verbundenen Lernkultur, sondern auch hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags und dessen Umsetzung in Lern- bzw. Förderziele. Die folgende Grafik fasst diese Unterschiede zusammen.

	BILDUNG	ARBEIT SOZIALES JUGEND	WIRTSCHAFT
Berufsgruppe	Lehrerinnen und Lehrer	Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen	Ausbilderinnen und Ausbilder
Handlungsort	Schule	Wechselnde Orte	Werkstatt
berufliche Tätigkeit	unterrichten lehren	beraten, begleiten	unterweisen, anleiten
Bezeichnung der Jugendlichen	Schülerinnen und Schüler	Klientinnen und Klienten	Auszubildende
eigene Qualifikation	2. Staatsexamen	Hochschul-Diplom	Ausbildungs- abschluss + Meisterprüfung

Abb. 4: Unterschiedliche Professionskulturen der Benachteiligtenförderung

2.2.1 Die Akteure und Akteurinnen der Benachteiligtenförderung

Ebenso wenig wie es die Benachteiligtenförderung gibt – sondern stattdessen unterschiedliche Bildungsangebote in unterschiedlicher Trägerschaft, Zuständigkeit, Gestaltung und Absicherung –, lässt sich eine Idealfigur einer professionellen Förderfachkraft beschreiben. Wir haben es vielmehr mit unterschiedlichen Berufsgruppen zu tun, deren jeweiliges berufliches Handeln durch die jeweilige institutionelle Anbindung und die damit einhergehenden Rahmenbedingungen, aber auch durch deren unterschiedlichen Handlungskulturen und -paradigmen geprägt sind. Dabei lassen sich modellhaft drei Berufsgruppen unterscheiden: Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen, incl. der Fachlehrerinnen und -lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten und/oder Werkstätten und sozialpädagogische Fachkräfte (in der Praxis sind dies nicht nur (Fach-)Hochschul-Absolventinnen oder -Absolventen, sondern auch

Erzieherinnen und Erzieher oder Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen) in den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger (vgl. Abb. 4).

In den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger, die berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) anbieten, arbeiten Ausbilderinnen und Ausbilder und sozialpädagogische Kräfte gemeinsam am Ziel der beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Gleichzeitig sind Berufsschullehrerinnen und -lehrer mit dieser Zielgruppe konfrontiert, sei es als duale Partner in den einzelnen Programmen oder als eigenständige Anbieter von Ausbildungsvorbereitungsjahren (AVJ/BVJ) oder anderer spezifischer Bildungsangebote. Gemeinsam ist diesen drei Berufsgruppen, dass sie sich im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung oder ihres Studiums in aller Regel nicht systematisch auf die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorbereiten konnten. Dies ist für alle beteiligten Berufsgruppen oft nur im Rahmen von Weiterbildung möglich.

Wenn man eine Berufsschulklasse, die in Kooperation mit den örtlichen Betrieben nach dualem Muster im Wechsel von Praktikums- und Berufsschultagen auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses hinzielt, mit einer BvB-Maßnahme vergleicht, in der die berufsschulpflichtigen Jugendlichen langfristige Betriebspraktika zur Berufsorientierung absolvieren, mit dem Ziel einen Ausbildungsplatz zu finden, mag die Unterschiedlichkeit auf den ersten Blick kaum auffallen. Beide Konzepte setzen auf die Kombination von betrieblicher Arbeitserfahrung mit der Vermittlung von Fach- und Grundlagenwissen. Die Unterschiede werden deutlich, wenn man diejenigen, die pädagogisch mit den jugendlichen Teilnehmenden arbeiten, die Lehrkräfte, die Bildungsbegleiterinnen und -begleiter, die Ausbilderinnen und Ausbilder nach ihren Arbeitsbedingungen, nach ihrer Befähigung und nach ihrem Selbstverständnis befragt. Diese drei Berufsgruppen unterscheiden sich grundlegend hinsichtlich ihrer Ausbildung, Stellung und Einflussmöglichkeit im Förderprozess, Berufsbild, Handlungsrepertoire, Bezugswissenschaften, Blick auf die Jugendlichen, beruflichen Status, Handlungsort und -kontext (Kampmeier/Niemeyer 2003).

Dabei wird deutlich, wie die strukturellen Unterschiede zwischen den jeweiligen Berufsgruppen, wie sie in Abbildung 4 schematisch dargestellt sind, das Denken und Handeln der jeweiligen Akteurinnen und Akteure bestimmen¹. Zahlreiche Einzelinterviews, Experten- und Expertinnengespräche sowie die enge Beglei-

¹ Da die Betriebe erst seit der Verankerung der Berufsausbildungsvorbereitung im Berufsbildungsgesetz 2002 und kürzlich mit der Einführung von EQJ-Maßnahmen selbständig Maßnahmen der Benachteiligtenförderung anbieten können, gibt es noch keine qualitative Untersuchung der betrieblichen Benachteiligtenförderung. Auch die folgenden Ausführungen beziehen sich nicht explizit auf Betriebe, sondern vor allem auf Schulen und außerschulische Einrichtungen.

tung der pädagogischen Fachkräfte in den verschiedenen Institutionen der Benachteiligtenförderung im Rahmen von handlungsforschender Projektbegleitung haben gezeigt, dass die verschiedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Benachteiligtenförderung tatsächlich wenig voneinander wissen und eher nebeneinander als miteinander arbeiten (Fink/Kampmeier/Niemeyer 2003; Kampmeier/Niemeyer 2004). Dem Anspruch auf Kooperation und Vernetzung, der als programmatische Vorgabe von vielen Akteurinnen und Akteuren positiv aufgenommen wurde, stehen vielfache Hemmnisse entgegen. Dies galt im Besonderen für außerschulische Träger und berufsbildende Schulen. Obwohl beide Institutionen mit denselben Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, werden Informationen nicht notwendig ausgetauscht, sind Abstimmungen im Förderprozess kaum vorgesehen und finden wenn, dann oft unter großem Zeitdruck statt. Während die Kooperation mit Betrieben mit dem Ziel Praktikumsplätze zu gewinnen, zu erhalten und wo möglich in Ausbildungsplätze zu transferieren sowohl für die Lehrkräfte von Berufsvorbereitungsklassen als auch von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Träger als zentraler Bestandteil der Förderung ausbildungsloser Jugendlicher und junger Erwachsener begriffen und gepflegt wird, sind die Annäherungen zwischen Trägern und Berufsschulen oftmals zögerlich. Neue Konkurrenzen, z. B. um kommunale Fördergelder, verstärken Abgrenzungsbewegungen, gegenseitige Vorurteile fließen in die Kommunikation ein, eine gemeinsame Abstimmung wird für den Ablauf der jeweiligen systeminternen Förderprozesse nicht als zwingend notwendig betrachtet. Diese Hemmnisse lassen sich überwinden, wenn sie erkannt und bearbeitet werden – auch dies lehrt die Praxis. Gute Kooperationen sind bislang jedoch häufig personenabhängig und damit zufällig. Auch dort, wo regelmäßig Treffen und Absprachen stattfinden und es einen gemeinsamen Ort und Zeiten gibt, sind die Inhalte oft zielbezogen auf die Jugendlichen, den Hauptschulabschluss etc. gerichtet. Über die gegenseitigen Arbeitsbedingungen ist häufig wenig bekannt und es wird selten darüber reflektiert. Die Gestaltung und Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen geschieht bei allen Akteuren und Akteurinnen vorwiegend in Bezug auf die unmittelbare Interaktion mit den Jugendlichen. Viele der befragten Lehrerinnen und Lehrer waren beispielsweise kaum informiert über die Förderbedingungen und Organisationsstrukturen der freien Träger. Auch über die Arbeits- und Handlungsbedingungen ist wechselseitig wenig bekannt. Der vorgegebene Rahmen der eigenen Institution wird unhinterfragt hingenommen. Die Einschätzung eines Schulleiters:

„Ich würde einfach meinen Kollegen unterstellen, dass sie zu unprofessionell sind und nicht überblicken, was es alles gibt und wie eigentlich ihre Handlungsspielräume sind. ... Hinsichtlich der Gestaltung ihres Umfeldes, da sind eklatante Lücken. Die haben überhaupt nicht die Phantasie, dass sie ihr Umfeld gestalten könnten. Die Phantasie

heißt, ich steh mit dem Rücken an der Wand und wie krieg ich 45 Minuten rum. Das ist die Strategie“ (Schulleiter, berufsbildende Schule).

Entgegen dieser dramatisierenden Darstellung finden sich viele Praxisbeispiele dafür, dass Lehrkräfte ihren Gestaltungsrahmen konstruktiv verändern und den Unterricht in den Berufsvorbereitungsklassen gerade wegen der dort ermöglichten Gestaltungsfreiheit schätzen.

2.2.2 Das berufliche Selbstverständnis

Die Konstruktion des beruflichen Selbstverständnisses der Akteure und Akteurinnen der Benachteiligtenförderung in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich zeigt sich in ihrem Sprechen über die berufliche Tätigkeit. Dabei wird ein **Konflikt zwischen Fachlichkeit und Förderung** deutlich, der als ein **viertes Spannungsfeld** professioneller Benachteiligtenförderung zu benennen ist. Fachliche Qualitätskriterien können im pädagogischen Verhältnis konfliktieren mit dem Anspruch auf eine integrierte sozial- und berufspädagogische Förderung. Nicht das gelungene Produkt steht im Vordergrund des beruflichen Handelns der pädagogischen Akteurinnen und Akteure, sondern die Befähigung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu eigenständigem beruflichen und biografischen Handeln. Entsprechende pädagogisch orientierte Qualitätskriterien sind jedoch oftmals nicht explizit ausformuliert und im institutionellen Kontext von Schule oder Werkstatt nicht unmittelbar anerkannt.

Das berufliche Selbstverständnis aller drei Berufsgruppen spiegelt das Dilemma zwischen Fachlichkeit und Förderung, wenngleich in unterschiedlichen Dimensionen. Deutlich wurde, dass das Selbstbild sowohl der Lehrkräfte als auch des ausbildenden Personals zentral durch fachliche Standards mitbestimmt ist, die durch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf besondere Weise herausgefordert werden. Ein Selbstverständnis als Förderfachkraft wird sukzessive über einen längeren Zeitraum entwickelt. Für die sozialpädagogischen Fachkräfte gilt dies nicht. Förderung ist explizit Inhalt ihres beruflichen Handelns, sie verfügen dazu über ein breites Instrumentarium und Aufgabenspektrum (Eckert/Heisler/Nitschke 2007). In den von uns² begleiteten Kooperationsprozessen fiel allerdings auf, dies im Kontrast zu Eckert/Heisler/Nitschke (2007), dass die spezifische sozialpädagogische Förderkompetenz nur selten offensiv als eigene Fachlichkeit in die gemeinsamen De-

² Es handelt sich um die Kooperation zwischen Berufsschule und außerschulischen Trägern in einer ausgewählten Region Schleswig-Holstein im Rahmen des BQF-Projekts Prokop-Professionell Kooperieren und Qualifizieren. Vgl. auch: www.professionelleskooperieren.de

batten eingebracht wurde. Hier wirkt vermutlich eine informelle Hierarchie, die aus dem unterschiedlichen Status von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften resultiert. Merkmale dieses Statusunterschiedes sind sowohl die unterschiedlichen Studienabschlüsse an (Fach-)Hochschule und Universität als auch die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Gehaltsgruppen und Arbeitssicherheiten.

Deutliche Unterschiede zwischen den beteiligten Berufsgruppen zeigten sich auch bei der Gestaltung und Reflexion der Beziehung zwischen Professionellen und Adressatinnen bzw. Adressaten. Zwar ist es für Lehrkräfte, die in der vorberuflichen Bildung engagiert sind, wichtig, einen Bezug zur Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler herzustellen, im Rahmen von Schule und Unterricht ist dies jedoch weder immer leicht noch selbstverständlich. Dies gilt sowohl für die Themenwahl im Unterricht, als auch für die sozialen Kontakte und Gespräche darüber hinaus, z. B. in den Pausen. Pädagogische Aktivitäten, die über den klassischen Unterricht hinausgehen, erfordern einen großen Einsatz. Ob und wie viel eine Lehrkraft über die Lebensbedingungen ihrer Schülerinnen oder Schüler erfährt, hängt darum stark von ihrem Engagement ab. Im Vergleich mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern außerschulischer Einrichtungen entsteht daher der Eindruck, Lehrkräfte wüssten weniger über die Lebenswelt und familiären Hintergründe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Gelegentlich ist dies Absicht. Einzelne Lehrerinnen und Lehrer klammerten soziale Zusammenhänge ausdrücklich für sich aus („Wenn ich hier mittags rausgehe, ist meine soziale Arbeit auch beendet.“ „Soziale Fähigkeiten spielen für uns keine Rolle, die können wir nicht testen.“ Lehrer, Berufsvorbereitungsjahr). Vielfach fehlt dazu jedoch die Gelegenheit. Dabei wird eine Unterstützung durch Schulsozialarbeit ausdrücklich als hilfreich erlebt.

„Vorher hätte ich nicht gedacht, dass das so wichtig ist. Vor allem haben wir ja Sachen aufgedeckt, die ja sonst nie rausgekommen wären. Mit dem einen Schüler, der da jahrelang von seinem Vater jedes Wochenende geschlagen wird, das wäre nie rausgekommen. Und jetzt haben wir es geschafft. Der ist jetzt in einem Heim und der kommt jetzt wieder hierher, der wird jetzt bei uns beschult“ (Lehrer, Berufsvorbereitungsjahr).

Obwohl ihre Beziehung zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch eine klare Hierarchie gekennzeichnet ist, durch Notengebung eindeutige Qualitätskriterien festgelegt sind, betonen viele Lehrkräfte explizit, dass sie am Unterricht in Berufsvorbereitungsklassen gerade die pädagogische Arbeit schätzen und die Tatsache, dass sie hier nicht durch einen Lehrplan eng festgelegt sind. In den Klassen für benachteiligte Jugendliche und jugendliche Erwachsene ist

überwiegend der Typus des ‚helfenden Pädagogen‘ (Fasshauer 1997) anzutreffen. Dessen Qualitätskriterien sind eher pädagogisch als berufsfachlich orientiert. Diese Lehrkräfte sind mit sich und ihrer Arbeit dann zufrieden, wenn sie Entwicklungsprozesse bei den jungen Menschen bewirken („wenn ich denn sehe, wie sich bei einigen was herauskristallisiert, wie sie sich entwickeln, oh da freu ich mich, wirklich...“ [Lehrer, Klasse für ‚Jugendliche ohne Ausbildungsplatz‘]).

Lehrerinnen und Lehrer definieren ihr berufliches Selbstverständnis entlang des Vermittlungsauftrags von Schule. Auch wenn sie individuelle Förderziele formulieren, tun sie dies im Kontext der schulischen Lernkultur. Bei der Ausgestaltung ihrer Rolle ebenso wie bei der Bewältigung der mit dem Unterricht in Berufsvorbereitungsklassen verbundenen Belastungen sind sie in hohem Maß auf sich selbst verwiesen und können kaum auf Modelle oder etablierte Erfolgskriterien zurückgreifen.

„Wenn ich eine Vorstellung habe, ich stelle ein Produkt her, ich soll ‘ne Tür bauen, dann weiß ich, dass sie gerade sein muss, ich weiß, dass sie da rein soll, ich weiß, dass sie schließen soll. Und ich weiß die Anforderungen. Und ich weiß, was mein Kunde sozusagen erwartet. Auf der anderen Seite, das alles, was ich jetzt im Benachteiligtenbereich organisiere und mache, das ist alles Gefühlssache. Wer sagt mir denn, dass ich nicht zuviel mache? Oder zuwenig? Vielleicht baue ich eine Feuerschutztür obwohl ich da nur eine einfache brauch. Das wird auch nicht reflektiert. Mein Schulleiter sagt ja nicht zu mir, das ist deine Zielvorstellung, arbeite dich mal hin. Ich habe aber auch keinen Plan, das heißt, mein Verständnis ist gar nicht festgeschrieben. Ich guck, was geht, und das mach ich. Und wenn ich mich zurücklehne, dann kommt auch keiner und sagt, da an der Stelle, da war ja noch ‘ne Weiche, da hättest du dich aber für diesen Weg entscheiden müssen. Das sagt auch keiner. ... Und so hab ich auch Kollegen, deren Qualitätskriterien sehr unterschiedlich sind. Ich hab kein einheitliches Bild, was wir als Schule als Qualität im Rahmen der Benachteiligtenarbeit verstehen“ (Lehrer, Klasse für ‚Jugendliche ohne Ausbildungsplatz‘ [JoA-Klasse]).

Die Interaktion der Ausbilderinnen und Ausbilder mit den Jugendlichen hingegen ist in der Regel an den Erfordernissen des Arbeitsprozesses orientiert, sie sehen die Vermittlung von klassischen Arbeitstugenden als ihre Aufgabe an sowie die Vermittlung von fachpraktischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollen lernen, Arbeitsaufträge im Berufsfeld genau und gut auszuführen. Die Qualität der Förderung zeigt sich aus dieser Perspektive an der Güte des erstellten Produkts und weniger an der Persön-

lichkeitsentwicklung der jungen Menschen. Durch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen werden diese Maßstäbe scheinbar auf den Kopf gestellt, denn „Qualität ist ja hier zweitrangig“, wie es ein Mitarbeiter treffend ausdrückt, „die Arbeit mit den Jugendlichen, einen Draht zu denen bekommen, die zu motivieren, mit denen zusammenzuarbeiten – das ist eine ganz andere Geschichte!“ (Ausbilder Metall, Bildungsträger).

Im Falle der Ausbilderinnen und Ausbilder gehört typischerweise zur Erstqualifikation die handwerkliche Ausbildung, darauf aufbauend die Meisterprüfung zusammen mit dem Ausbildereignungsschein zur formalen Qualifikation. „Aber ein Meister macht seinen Meister ja nicht, um danach mit Benachteiligten zu arbeiten.“ (Ausbilder Metall, Bildungsträger) Dies geschieht oft erst nach langjähriger Berufserfahrung. Da es für das spezifische Berufsfeld Berufsvorbereitung/Berufsorientierung/Benachteiligtenförderung keine gesonderte Ausbildung gibt, knüpfen Ausbilder und Ausbilderinnen in den Berufsfeldern zunächst an ihre eigenen Lern- und Berufserfahrungen an. Die Dimensionen beruflicher und sozialer Förderung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erschließen sich ihnen handlungsorientiert im pädagogischen Alltag. Viele wissen zunächst nicht, wie sie den eigenen Anspruch an fachlich gute Arbeit und die Potentiale der jungen Menschen in Einklang bringen können. Dabei lassen sich zwei Typen unterscheiden. Typ A hat neben der Fachlichkeit ‚einen guten Draht zu Jugendlichen‘. Er sagt von sich:

„Ich habe schon immer Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen sehr eigenständig Dinge erledigen und habe viele Dinge auch zugelassen, wo andere gesagt haben: ‚Das muss er doch richtig gezeigt bekommen.‘ ... Und damit habe ich gute Erfahrungen gemacht“ (Ausbilder, Holzwerkstatt).

Typ B hat ein fachlich geprägtes Berufsverständnis, das sowohl den Blick auf die Jugendlichen als auch ihren Qualitätsbegriff prägt. Diese Ausbilderinnen und Ausbilder verstehen sich zuerst als Tischlerin, Schlosserin, Koch etc., deren Erfolgskriterium die Qualität der von ihnen hergestellten Produkte ist. Sie wollen ‚meisterhafte‘ Arbeit leisten. Dabei geraten sie in der Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen fast notwendig in einen Konflikt, wenn diese den Anforderungen (noch) nicht gewachsen sind:

„Da hatte ich im ersten Jahr tüchtig an mir zu arbeiten. Ich musste das erst mal für mich akzeptieren, dass hier nicht Genauigkeit, nicht termingenaue Arbeiten erledigt werden, sondern dass es darum geht, die Jugendlichen ein bisschen vorzubereiten auf die Ausbildung“ (Ausbilder, Metallwerkstatt).

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen schließlich übernehmen oft die Rolle der Vermittlung zwischen den beiden ersten Berufsgruppen. Sie beraten in den Einrichtungen auch die Ausbilderinnen und Ausbilder in pädagogischen Fragen.

„Die [Sozialpädagoginnen und -pädagogen] sind immer Sandwich, egal ob ich das von der beruflichen Seite oder von der schulischen Seite betrachte. Eigentlich sind sie näher an den Berufsschullehrern von der Ausbildung her, vom Horizont her als an den Ausbildern. Aber das merkt man nicht“ (Schulleiter, berufsbildende Schule).

Von der Ausbildung her sollten sie am ehesten auf eine Berufstätigkeit in einem sozialen Spannungsfeld vorbereitet sein. Auf der Mikroebene wird allerdings deutlich, dass Fürsorgedenken der Befähigung zur Selbständigkeit oft im Weg stehen kann. Ihr berufliches Selbstverständnis ist vielfach durch eine Abgrenzung gegenüber der Institution Schule und den Lehrkräften gekennzeichnet:

„Also ich glaube, dass ich schon versuche... so mit ihnen [den Jugendlichen] umzugehen, wie ich es als Erzieherin mal gelernt habe und nicht in die Verhaltensregeln der Lehrer zu verfallen, die eben ganz anders mit den Schülern umgehen. Was ich immer versuche ist, keinen Druck auszuüben auf diese Schüler, weil das genau das ist, was viele von ihnen überhaupt nicht mehr leisten können, wenn sie hierher kommen. Ich hoffe immer, dass sie das mitbekommen, dass ich ihnen freundlich gegenüber eingestellt bin. Also nicht irgendwie bewertend oder aburteilend oder so“ (Sozialpädagogin, außerschulischer Träger).

In diesem Zitat einer sozialpädagogischen Mitarbeiterin wird deutlich, wie sie sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis und Handeln gegenüber den Lehrkräften abgrenzt. Sie will nicht in die Verhaltensregeln der Lehrer verfallen, keinen Druck ausüben, nicht bewerten und nicht aburteilen, sondern den Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einer freundlichen Einstellung gegenüber treten. Interessant ist, dass die Abgrenzungen, das was sie nicht will, sehr deutlich benannt werden. Den Schülern und Schülerinnen freundlich gegenüberzutreten als alternatives Selbstkonzept bleibt dagegen sehr unverbindlich und in der Ausdrucksform vage. Sie hofft, dass sie das mitbekommen, d. h. sie richtet ihre Beruflichkeit auf die jungen Menschen und deren Akzeptanz aus.

Diese Zusammenschau der Erkenntnisse aus den Interviews und Expertenbefragungen mit Vertreterinnen und Vertretern der drei Berufsgruppen, die hauptsächlich in der Benachteiligtenförderung tätig sind, verdeutlicht, wie das Spannungsfeld zwischen Fachlichkeit und Förderung jeweils spezifisch wahrgenommen und bearbeitet wird.

2.2.3 Der Zugang zum Berufsfeld Benachteiligtenförderung

Wer in dem heterogenen Feld der Benachteiligtenförderung beruflich tätig ist, bezeichnet sich oft selbst als Einzelkämpfer oder als Einzelkämpferin. Dies gilt in doppelter Hinsicht: zum einen in der Interaktion mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, denen man im situativen Kontext allein gegenübersteht – so wird es zumindest oft empfunden; zum anderen in Bezug auf die eigene Qualifikation, denn trotz vielfältigster Überlegungen, wie Förderprozesse von jungen Menschen zu gestalten und zu optimieren seien, gibt es für die Menschen, die täglich mit den Jugendlichen arbeiten und leben kaum Möglichkeiten, sich gezielt für die professionelle Ausübung von Benachteiligtenförderung als Beruf zu qualifizieren. Zwar gibt es ein Weiterbildungsangebot, das spezifisch auf diesen Markt ausgerichtet ist. Im Rahmen von Erstausbildung bzw. Studium werden jedoch die besonderen Ansprüche, die der Umgang mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellt, noch ungenügend thematisiert (Christe et al. 2002; Kampmeier/Niemeyer 2003; Stomporowski 2007; Niemeyer 2007).

Die Wege in die Benachteiligtenförderung als Beruf gestalten sich gemäß dem hoch differenzierten deutschen Ausbildungssystem höchst unterschiedlich. Viele derjenigen, die mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten, beschreiben ihren Berufsweg hin zu ihrer jetzigen Tätigkeit als eine Verkettung von Zufällen. Sie seien in ihre jetzige Tätigkeit ‚reingerutscht‘ oder aus Zufall dazu gekommen. In den Gesprächen wurde deutlich, dass Berufsorientierung ein lebenslanger Prozess ist, der im Biografieverlauf immer wieder Anpassungen und Neuorientierungen mit sich bringt. Exemplarisch hierfür steht das Fallbeispiel eines Ausbilders im Metallbereich eines außerschulischen Trägers. Er hatte zunächst eine Lehre als Kfz-Mechaniker gemacht, dann ein halbes Jahr als Geselle gearbeitet, war dann zwei Jahre bei der Bundeswehr, um danach wieder als Geselle zu arbeiten. Seine ‚Karriere‘ erstreckt sich über insgesamt 14 verschiedene Stationen und beinhaltet die Meisterschule ebenso wie Phasen der Selbständigkeit, der Arbeitslosigkeit oder Taxifahren. Mehrmals wird er wegen Betriebsschließung oder Insolvenz entlassen, zuletzt aus einer Maßnahme für arbeitslose Jugendliche, deren Fördergelder ausgelaufen waren. „Da war ich wieder arbeitslos. ... Nun bin ich hier gelandet“ (Ausbilder, Metall).

Diese Berufsbiografie liest sich als Musterbeispiel für die Illustration ‚moderner‘ Berufswege. Sie zeigt, dass Berufswahlentscheidungen ein lebenslanger Prozess sind und dass wiederholte Phasen der Arbeitslosigkeit abwechseln können mit unsicheren Arbeitsverhältnissen im erlernten Beruf. In dieser Hinsicht ist der Karriereverlauf dieses Meisters relativ dicht an der Lebenswelt der Jugendlichen, was z. B. den Umgang mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und Arbeits-

losigkeit betrifft. Er verkörpert authentisch die Fähigkeit, sich immer wieder neu zu orientieren und neue berufliche Perspektiven zu finden.

Die Wege in den Beruf sind für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen hingegen klar definiert, der Zugang ist genau geregelt – allerdings nicht der Zugang zum Unterricht in Klassen für Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr und Jugendliche ohne Ausbildungsplatz (BVJ/JoA-Klassen). Hier gehen Zufall oder organisatorische Erfordernisse meist vor. Aus einigen berufsbiografischen Schilderungen von Lehrkräften entsteht der Eindruck, der Unterricht im Bereich Benachteiligtenförderung stelle in manchen Berufsschulen eine Art Initiationsritus dar, nach dem Motto: ‚Da muss jeder mal durch.‘ Spezifische Qualifikationen, etwa Fortbildungen oder Zusatzstudien spielen eine untergeordnete Rolle, denn „Kollegen werden oft nach stundenplantechnischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation“ (Schulleiter, berufsbildende Schule). Die Einstellung bzw. der Einsatz von Lehrkräften im Bereich der Benachteiligtenförderung hängt hauptsächlich vom jeweiligen Planstellenbemessungsverfahren der Schulen ab. So ist es in den wenigsten Schulen möglich, gezielt Lehrkräfte für den Unterricht von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen einzusetzen. Der überwiegende Anteil der Schulen besetzt die Unterrichtsstunden mit Kolleginnen und Kollegen, die auch in anderen Bereichen der Schulen tätig sind. Eine entsprechende Fortbildung oder im Studium zusätzlich erworbene Qualifikationen der Sonder- und Sozialpädagogik werden für Bewerberinnen und Bewerber auf vakante Planstellen als Einstellungs- bzw. Einsatzkriterium zwar als wichtig erachtet, noch wichtiger ist jedoch der persönliche Eindruck beim Bewerbungsgespräch (Kampmeier/Niemeyer 2002). Hinzu kommen schulorganisatorische bzw. stundenplantechnische Gesichtspunkte. Neben den Lehrkräften haben viele Schulen andere Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter speziell für den Bereich der Benachteiligtenförderung angestellt, die Schulsozialarbeit leisten, obwohl sie kein entsprechendes Studium absolviert haben. Oft sind auch dies Menschen, die zunächst keine einschlägigen Erfahrungen im Bereich der Benachteiligtenförderung aufweisen. Das Spektrum reicht von Handwerksmeistern und Ingenieuren, die für die Einzelbetreuung von sogenannten Problemschülern und -schülerinnen zuständig sind, bis zur Grundschullehrerin, die sich um die Betreuung von Jugendlichen, um Betriebskontakte und Elternarbeit kümmert. Auch im sozialpädagogischen Bereich ist der Zugang zum Berufsfeld der Jugendberufshilfe/Benachteiligtenförderung sehr heterogen. Keineswegs sind hier nur Sozialpädagoginnen oder -pädagogen mit (Fach-)Hochschulabschluss beschäftigt, sondern auch Erzieherinnen und Erzieher. Auch hier finden sich eher bunte Berufsbiografien (Niemeyer 2004 a; Kampmeier 2004).

Berufsgruppenübergreifend wird das Phänomen des Praxisschocks beschrieben. Dies resultiert daraus, dass die Vielfalt von Benachteiligten und Behinderun-

gen oft kaum bekannt ist. Damit ist auch zunächst unklar, mit welchen pädagogischen Mitteln ihnen zu begegnen ist.

„Ich hab nicht geglaubt, dass es Lehrlinge mit solchen Defiziten und solchen Auffälligkeiten gibt, das habe ich nicht gewusst bis dato, bis ich hier angefangen bin. also da ist man doch schon ... man bekommt erst mal einen Schreck“ (Ausbilder Metall, Bildungsträger).

Nur in vereinzelten Ausnahmen fühlen sie sich adäquat auf ihre Tätigkeit in der Berufsausbildungsförderung vorbereitet. Viele sprechen davon, ins kalte Wasser geworfen worden zu sein. Eine Lehrerin berichtet:

„Das war für mich absolutes Neuland. Also ich hatte vorher mit Berufsfachschulen und Auszubildenden zu tun, aber mit solchen Jugendlichen echt überhaupt nicht. Und auch im Referendariat oder so ... nichts. ... Ich stand vor den Jugendlichen, ich konnte es nicht verstehen, irgendwie so ... Damals habe ich noch gedacht, das liegt an mir, dass die das nicht lernen ...“ (Lehrerin, berufsbildende Schule).

Bei den Berufsschullehrerinnen und -lehrern kommt erschwerend hinzu, dass das Studium kaum auf den Unterricht außerhalb von Fachklassen vorbereitet. Einige haben vor dem Studium eine praktische Berufsausbildung gemacht, auf die sie sich im Unterricht mit benachteiligten Jugendlichen beziehen.

Die über die im Rahmen der jeweiligen beruflichen Erstqualifikation erworbenen fachlichen Qualifikationen hinaus notwendigen spezifischen pädagogischen Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Förderung und berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit schlechten Startchancen notwendig sind, werden von allen Beteiligten zumeist informell, im Arbeitsprozess erworben. Sie werden eher als Persönlichkeitsmerkmale denn als gezielt zu erwerbende Kompetenz beschrieben. Die pädagogischen Fachkräfte erleben sich im Umgang mit benachteiligten Jugendlichen als kompetent, aber sie sagen nicht, dass sie entsprechende Kompetenzen haben. Für eine abstrahierende Beschreibung entsprechender Kompetenzen fehlen scheinbar die Begrifflichkeiten. Das ‚richtige‘ Verhalten gegenüber den Jugendlichen bzw. der ‚richtige‘ Umgang mit ihnen wird ge- und erlebt und im situativen Kontext erfahren. Daraus ergeben sich weitreichende Folgerungen für Studium und Weiterbildungsangebote, denn solche Förderkompetenzen lassen sich nicht abstrakt formulieren und dekontextualisiert vermitteln. Entsprechende Qualifizierungsangebote müssen vielmehr die Erfahrung von kompetentem Verhalten in praktischen Situationen ermöglichen. Im beruflichen Kontext sind derlei schwer benennbare Eigenschaften nicht als besondere Leistung anerkannt, sondern werden eher gering geschätzt. Besonders an den Schulen klagen die Lehrkräfte in der Berufs-

vorbereitung über die mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit und Leistung sowie über ein schlechtes Image im Kollegium.

Da also ganz offensichtlich weder Ausbildung noch Studium auf eine berufliche Tätigkeit mit benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorbereiten, stellt sich die Frage, wie und wo pädagogische Fachkräfte stattdessen lernen, wie sie mit Schülerinnen und Schülern bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmern so umgehen, dass sie selbst langfristig erfolgreich fördern können. Weniger fachliches Wissen scheint relevant zu sein, als viel mehr spezifische ‚Soft-skills‘ im Umgang mit (männlichen) Jugendlichen und jungen Erwachsenen, im Umgang mit Konflikten, bei der Motivation zu eigenverantwortlichem Handeln und eigenständigem Lernen aber auch durch Angebote klarer Strukturen und emotionaler Sicherheit. Solche Kompetenzen, die sich nur schwer als Einzellernziele beschreiben lassen, sind nicht Bestandteil von Studienzielen oder Ausbildungsinhalten, sondern werden informell erworben. Sie erscheinen oft als grundlegende Bestandteile von Lebenserfahrung. Als wichtige Bereiche, in denen entsprechende Erfahrungen gesammelt werden konnten, werden genannt: Sport, Sportverein, Erfahrungen in der Jugendarbeit, privater Umgang mit Jugendlichen, Berufserfahrungen und Lebenserfahrung: „Ich habe ja selbst zwei Kinder, da weiß ich wie das ist“ (Ausbilder Holz, Bildungsträger).

Erfahrung ist also ein zentraler Faktor in der pädagogischen Praxis. Erfahrung bildet sich im Berufsalltag durch gemeinsames Erleben und Durchleben von konflikthaft empfundenen Situationen und deren erfolgreicher Auflösung. Entsprechend wäre zu fragen: Wer hilft Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bei der Suche nach Lösungen? Auf wen oder was kann in konflikthaften, schwierigen Situationen zurückgegriffen werden? Auf die Frage: ‚Wo bekommen Sie Hilfe oder Unterstützung, wenn Sie an Grenzen geraten?‘, antworten fast alle Befragten zuerst: ‚Bei den Kollegen.‘ Das Team, die Kollegen und Kolleginnen, bilden erste Ansprechpartnerinnen bzw. -partner im Konfliktfall mit den jungen Menschen, bei erzieherischen Schwierigkeiten, die ja auch als persönliche Grenzerfahrungen erlebt werden. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die in der Regel allein in einer Klasse unterrichten, verweisen darauf, wie wichtig der Austausch und enge Kontakt mit den Kolleginnen und Kollegen ist.

Neben dem Bereich des informellen Kompetenzerwerbs durch Erfahrungslernen spielt selbstverständlich auch die eigene gezielte Weiterbildung eine wichtige Rolle. Fortbildungen werden von denjenigen, die sie besucht haben, als positiv empfunden, aber das sind die wenigsten. Ein Grundproblem von Weiterbildung wird jedoch benannt:

„Das Problem ist eben halt bloß, dass ein Seminar immer halt kurz ist. Drei Tage und dann nachher so was umzusetzen ist dann in der alltäglichen Arbeit unheimlich schwierig.“ (Sozialpädagogische Fachkraft, Bildungsträger)

Als weitere bevorzugte Orte des Qualifikationserwerbes für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer werden vor der Integration im Lehramtsstudium als Pflicht- bzw. Wahloption sowohl der systematische Erfahrungsaustausch innerhalb der Schule, als auch der Erfahrungsaustausch mit anderen Institutionen der Benachteiligtenförderung angesehen. Die Realisierung dieses Erfahrungsaustausches erfolgt vornehmlich auf informeller, aber regelmäßiger Basis und während Konferenzen.

Dass auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außerschulischer Einrichtungen einen großen Bedarf an Fortbildung äußern, ist mehrfach empirisch belegt. Die Studie zur ‚Personalfortbildung in der (Berufs-)ausbildungsvorbereitung‘ (PFAU) (INBAS 1998) ermittelte den Fortbildungsbedarf unter Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in schulischen Angeboten der Berufsvorbereitung, berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und Angeboten der Jugendhilfe und setzte ihn ins Verhältnis zum bundesweit existierenden Angebot, das durch eine Dokumentenanalyse der Anbieter erhoben wurde. Dabei kam die PFAU-Studie zu dem Schluss, dass das Fortbildungsangebot für Fachkräfte in der Benachteiligtenförderung bundesweit weder qualitativ noch quantitativ dazu geeignet ist, den Bedarf zu decken. Würde das Fortbildungsangebot nicht ausgeweitet, dauerte es 50 Jahre, bis jede Mitarbeiterin oder jeder Mitarbeiter nur ein Mal teilgenommen hätte. Kritisiert wurde darüber hinaus ein eher traditionelles Themenangebot.

Die unzulängliche Vorbereitung auf eine Tätigkeit in diesem Berufsfeld während der (Fach-)Hochschulausbildung zur Sozialarbeiterin/ Sozialpädagogin bzw. zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen wurden durch die Erhebung des Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ) Oldenburg unterstrichen (Christe et al. 2002). Hier wurde aus der Perspektive der Fachhochschulen, aus der Perspektive der Einrichtungen der Benachteiligtenförderung und aus der Perspektive der dort tätigen Sozialpädagoginnen und -pädagogen die Praxisrelevanz bestehender Ausbildungsangebote an Fachhochschulen ermittelt. Alle drei befragten Gruppen äußerten Defizite am Studium bezüglich der Vorbereitung auf die Benachteiligtenförderung. Ein professionelles Selbstverständnis stelle sich überwiegend erst im Laufe der Berufstätigkeit, nicht bereits im Studium her (Christe et al. 2002, S. 37).

Ein ähnlicher Befund ergibt sich für das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Nur 14 von insgesamt 47 Hochschulen, an denen Berufs- und/oder

Wirtschaftspädagogik studiert werden kann, bieten regelmäßig Lehrveranstaltungen zur Benachteiligtenförderung an (Stomporowski 2006). Im Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie es von der Mitgliederversammlung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 25. 3. 2003 in Oldenburg beschlossen wurde, heißt es:

„Das Basiscurriculum dient der Professionalisierung der Berufsgruppe der Berufs- und Wirtschaftspädagogen und leistet zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Hebung der individuellen Professionalität der Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Die Komplexität der pädagogischen Problemlagen in den Feldern der beruflichen Bildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung verlangt nach der Einführung eines verbindlichen Qualifikationsstandards“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2003, S. 1).

Benachteiligtenförderung taucht in der inhaltlichen Konzeption nicht auf, im Teilabschnitt 2. Didaktik der Beruflichen Aus- und Weiterbildung erscheint die Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter als ein Aufzählungspunkt unter vielen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die über die im Rahmen der jeweiligen beruflichen Erstqualifikation erworbenen fachlichen Qualifikationen hinaus notwendige spezifische pädagogische Handlungsfähigkeit, die für eine erfolgreiche Förderung und berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit schlechten Startchancen notwendig ist,

- wird informell ausgebildet, ihr Lernort ist die reale Situation,
- ist nur schwer zu beschreiben,
- erscheint personengebunden, eher als Persönlichkeitsmerkmal denn als gezielt zu erwerbende Kompetenz,
- muss individuell, von jedem Mitarbeiter bzw. jeder Mitarbeiterin erworben werden, da sie nicht Bestandteil etablierter Lehrpläne ist,
- ist nur unsystematisch an bestehendes Theoriewissen rückgekoppelt und
- fließt ebenso unsystematisch in Theoriebildungsprozesse ein.
- Sie ist zudem wenig anerkannt, die entsprechenden Tätigkeiten erfahren wenig Wertschätzung.

Dieser Befund lässt sich als **fünftes Spannungsfeld zwischen wissenschaftlich fundiertem Fachwissen und personengebundenem Erfahrungswissen** formu-

lieren. Dieses Dilemma bildet ein Strukturmerkmal aller pädagogischen Professionen als

„widersprüchliche Einheit‘ von im engeren Sinne wissenschaftlicher Kompetenz des Verständnisses von Theorien sowie der Logik ihrer strikten Anwendung und [der] hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines konkreten Falles in der Sprache des Falles selbst“ (Kutscha 1989, S. 765).

Professionen liegt ein Fundus wissenschaftlichen Wissens zugrunde, auf das sich die Akteurinnen und Akteure in ihrem professionellen Handeln beziehen können, das gleichwohl in der interaktiven Gestaltung eines individuellen Falles immer offen und unbestimmt bleibt. Die defizitären Qualifikationsstrukturen in der Benachteiligtenförderung begünstigen in der konkreten Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Jugendlichen den Rückgriff auf individuelles Erfahrungswissen, das in informellen Zusammenhängen erworben wurde. Dieses Erfahrungswissen bleibt oft unerschlossen und fließt unzureichend in das Wissensmanagement und die Theoriebildungsprozesse der Benachteiligtenförderung zurück.